

« Sisulla mennään eteenpäin »

L'anxiété linguistique chez les étudiants
universitaires de la langue française

Mémoire de maîtrise
Kati Mäkelä
Université de Tampere
Langue française
Novembre 2016

Tampereen yliopisto
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö
Ranskan kielen maisteriopinnot

MÄKELÄ, KATI: «Sisulla mennään eteenpäin» L'anxiété linguistique chez les étudiants universitaires de la langue française

Pro gradu –tutkielma, 73 sivua + 3 liitesivua
Marraskuu 2016

Kieliahdistuksella tarkoitetaan kaikkia niitä ahdistuksen ja jännityksen tunteita, joita kielenopiskelijat kokevat vieraan kielen opiskeluun liittyvissä tilanteissa. Tässä pro gradu –tutkielmassa tarkastellaan ranskan kielen yliopisto-opiskelijoiden kokemaa kieliahdistusta sekä opiskelijoiden itsensä että heidän opettajiensa näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen aineisto koostuu opiskelijoiden kirjoittamista narratiiveista eli kertomuksista sekä materiaalista, joka kerättiin opettajille pidetyissä puolistrukturoiduissa haastatteluissa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opiskelijat kokevat kieliahdistuksen, mitkä ovat sen syyt ja seuraukset sekä helpottaako ahdistus opintojen edetessä. Tavoitteena on myös kartoittaa opettajien ajatuksia opiskelijoiden kokemasta kieliahdistuksesta ja tutkia, onko ahdistusta mahdollista lieventää tai jopa ennaltaehkäistä.

Tulokset osoittavat, että kieliahdistusta koetaan erityisesti niissä tilanteissa, joissa opiskelija joutuu puhumaan ranskaa. Opettajan kysymykseen vastaaminen, suulliselle kurssille osallistuminen ja esitelmän pitäminen jännittävät toisinaan niin paljon, että ahdistunut opiskelija saattaa alkaa vältellä kieleen liittyvää toimintaa esimerkiksi jättämällä luentoja väliin. Merkittävin syy kieliahdistuksen kokemiselle on ryhmien heterogeenisuus eli huomattavat erot opiskelijoiden tasossa varsinkin ensimmäisinä opiskeluvuosina. Yksi ratkaisu tasoerojen lieventämiseen voisi olla erillinen kurssi suoraan lukion tuleville opiskelijoille, jotka saisivat halutessaan mahdollisuuden parantaa kielitaitoaan ja totutella yliopisto-opiskeluun jo ennen varsinaisten, kaikille yhteisten kurssien alkamista.

Toinen keskeinen tutkimuksessa esiin noussut ongelma liittyy sukupolvien väliseen kuiluun. Haastatellut opettajat ovat saaneet normatiivisen kielikasvatuksen, kun taas opiskelijat edustavat nykykoulua, jonka kielenopetuksessa painotetaan kommunikatiivisuutta kieliopin sijaan. Näin ollen opettajien ja opiskelijoiden käsitykset kielenoppimisesta sekä siihen liittyvät tavoitteet vaihtelevat merkittävästi. Tämä saattaa myös osaltaan vaikuttaa opiskelijoiden kokemaan ahdistukseen, sillä osan mielestä heiltä vaaditaan enemmän kuin mihin he kokevat pystyvänsä.

Tutkimuksen perusteella parhaat keinot kieliahdistuksen lieventämiseen ovat kannustavampi, keskustelevampi ja tuttavallisempi ilmapiiri opiskelijoiden ja opettajien välillä sekä pidempiaikainen oleskelu ranskankielisessä maassa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa opintoja.

Avainsanat: kieliahdistus, kielijännitys, ranskan kieli, kielenopiskelu, narratiivinen tutkimus, kertomus, korkeakouluopiskelu

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	1
2. La notion d' <i>anxiété linguistique</i>	3
2.1. Définitions	3
2.2. Études antérieures	7
2.2.1. Les causes de l'anxiété linguistique	8
2.2.2. Les effets de l'anxiété linguistique	10
2.2.3. Le rôle de l'enseignant	14
2.2.4. Méthodes qualitatives dans les études antérieures	16
3. Étude qualitative : objectif et méthodologie	18
3.1. Questions de recherche	18
3.2. Les participants	19
3.3. L'approche narrative et les récits personnels	20
3.4. L'entretien semi-directif	24
4. Analyse des récits : l'anxiété linguistique selon les étudiants	26
4.1. Comment les étudiants ressentent-ils l'anxiété linguistique et quelles sont les causes de cette anxiété ?	27
4.1.1. Les situations stressantes	28
4.1.2. Les causes de l'anxiété linguistique	33
4.2. Quelles sont les conséquences de l'anxiété sur les études ?	37
4.3. Quel est le rôle des enseignants dans l'anxiété linguistique ? Que peuvent-ils faire ?	42
4.4. Le rôle des étudiants : que pouvaient-ils faire eux-mêmes ?	48
5. Analyse des entretiens : l'anxiété linguistique selon les professeurs	51
5.1. L'anxiété linguistique en classe : situations et causes	52
5.2. Comment réagir ?	54
5.3. Exigences concernant les compétences linguistiques	57
6. Résultats et commentaires	60
7. Conclusion	66
Bibliographie	69
ANNEXE 1 : Le document envoyé aux étudiants	74
ANNEXE 2 : Les questions posées aux professeurs	75

1. Introduction

Onks se ranska nyt sit mun juttu ? Mulla on niin typerä olo siellä ku muut on niin pro ja ahdistaa ku ajattelen niitä kaikkia tulevia kursseja ja koitoksia. [...] Kumpa vaan ois taas viikonloppu...

(Alors est-ce que c'est mon truc, le français ? Je me sens si stupide là parce que les autres sont tellement pro et je me sens anxieuse quand je pense à tous les cours et les épreuves à venir. [...] Si seulement c'était le week-end encore...)

L'extrait ci-dessus est tiré de notre propre journal et il a été écrit en septembre 2010 au tout début de nos études universitaires. Le commentaire donne une idée de nos pensées et de nos sentiments au seuil de nos études, c'est-à-dire après la première semaine d'un cours d'activation du français. Même si nous ne le savions pas à l'époque, il existait, et existe toujours, un terme reconnu pour expliquer nos sentiments : l'*anxiété linguistique*. Apparemment, nous ne sommes pas la seule à ressentir ce genre d'inquiétude en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'anxiété linguistique est un phénomène commun qui a été reconnu il y a longtemps par les chercheurs, premièrement en Amérique du Nord et au Canada, mais aujourd'hui également en Europe et en Asie. L'anxiété linguistique est traitée dans la littérature scientifique depuis les années 1970 mais on peut constater que la recherche actuelle sur ce phénomène n'a commencé que dès la fin des années 1980 (Pihko 2007 : 36). Il s'agit de différents sentiments d'anxiété et de tension que les apprenants d'une langue étrangère éprouvent notamment en contexte scolaire (*ibid.*). En général, il paraît que ce sont surtout les situations d'expression orale qui provoquent l'anxiété le plus (Horwitz, Horwitz et Cope 1986 : 132). Le sujet est extrêmement important parce que l'anxiété peut avoir des effets négatifs sur l'apprentissage (Pihko 2007 : 41) et malgré toutes les études déjà réalisées sur le sujet, on ne comprend pas encore suffisamment bien le phénomène pour savoir comment faire pour réduire l'anxiété chez les apprenants. Les méthodes utilisées dans les travaux antérieurs ont été plutôt quantitatives focalisées surtout sur la fréquence du phénomène dans un certain groupe d'apprenants. Pour mieux comprendre les causes et les effets de l'anxiété linguistique, nous considérons qu'il est nécessaire d'examiner le sujet en utilisant surtout les méthodes qualitatives. En outre, il n'y a guère d'études finlandaises qui prennent en considération le contexte universitaire comme une scène de difficultés liées à l'anxiété linguistique.

Pour ces raisons, nous avons décidé d'étudier l'anxiété linguistique notamment chez les étudiants universitaires en appliquant l'approche narrative, à savoir le récit personnel, qui met en valeur les sentiments et les expériences personnels des étudiants en question. De plus, nous avons aussi eu des entretiens semi-directifs avec quelques professeurs de français langue étrangère (FLE) pour avoir un certain point de comparaison au regard des pensées des étudiants. En utilisant ces méthodes, notre objectif dans ce travail est de comprendre le phénomène de l'anxiété linguistique le mieux possible, aussi bien du point de vue des étudiants que du point de vue des professeurs. Notre but est de spécifier les différentes causes et conséquences de l'anxiété et de trouver des solutions pour la réduire.

En ce qui concerne la structure de ce travail, nous procédons de la manière suivante. Le chapitre suivant est consacré à la notion d'anxiété linguistique, plus précisément à ses définitions et aux études déjà effectuées sur le sujet. Dans ce chapitre, nous discuterons déjà dans une certaine mesure des causes et des effets de l'anxiété liée à l'apprentissage des langues étrangères. Nous examinerons aussi brièvement le rôle de l'enseignant en ce qui concerne l'anxiété linguistique et les méthodes qualitatives qui ont été utilisées dans les études antérieures. Dans le troisième chapitre, nous présenterons l'objectif et la méthodologie de notre travail. Ensuite, nous analyserons notre corpus en répondant aux questions thématiques et en comparant les récits des étudiants avec les suppositions et les visions des professeurs. Finalement, nous discuterons les résultats et ferons des remarques sur la comparaison entre les étudiants et les professeurs.

2. La notion d'*anxiété linguistique*

Dans ce deuxième chapitre de notre travail, nous nous focalisons en premier lieu sur la notion d'*anxiété linguistique* pour rendre le concept plus clair et la partie d'analyse plus abordable. Tout d'abord, nous réfléchissons sur les définitions de l'anxiété en général et de l'anxiété linguistique proprement dite et ensuite, nous présentons quelques études déjà effectuées sur le sujet.

2.1. Définitions

En commençant par le point de vue psychologique, l'*anxiété* peut être définie, comme on le sait, comme une condition psychologique et physiologique caractérisée par différents facteurs émotionnels, cognitifs, comportementaux et somatiques. Plus spécifiquement, « l'anxiété peut être une humeur, un sentiment, une réaction émotionnelle, un symptôme, un syndrome ou une maladie avec un traitement, un pronostic, etc. » (Lader 1975 : 6). Une caractéristique omniprésente est que la personne inquiète expérimente une sensation très désagréable (l'anxiété ressemble considérablement à la peur) et cette sensation influence fortement la vie de la personne. Toivio et Nordling (2013 : 169) constatent que tout le monde se sent inquiet de temps en temps mais lorsque l'anxiété devient excessive et persistante et qu'elle commence à perturber la vie quotidienne d'une personne, on peut parler d'un *trouble anxieux*.

Le critère diagnostique psychiatrique actuel reconnaît une large variété de troubles anxieux, entre autres le *trouble d'anxiété généralisée*, l'*anxiété sociale*, les *phobies spécifiques*, le *trouble panique* et l'*état de stress post-traumatique*. Dans ces troubles, l'anxiété émerge soit constamment, soit dans des situations spécifiques. En ce qui concerne le trouble d'anxiété généralisée, l'objet de l'anxiété d'un individu n'est pas identifiable ; au contraire la personne anxieuse se plaint de toutes les choses, également de celles sur lesquelles elle ne peut pas influencer. Dans ce cas, la personne est incapable de se détendre et elle ne tolère pas bien l'incertitude. En revanche, l'anxiété sociale, ou la *phobie sociale*, est un exemple d'un trouble anxieux situationnel. Dans cette éventualité, il s'agit d'une peur massive d'une ou plusieurs situations sociales et de l'évitement de ces situations. L'individu en question a peur d'être vu comme anxieux, bizarre et honteux et ainsi, il ne peut pas se comporter normalement dans les situations où il est ou il croit être observé par les autres. Deux autres exemples de trouble anxieux situationnel

sont les phobies spécifiques (peur du vide, des animaux, des microbes etc.) et le trouble panique (caractérisé par des attaques de panique). L'état de stress post-traumatique diffère des autres troubles anxieux par le fait qu'il se produit exclusivement après une expérience traumatisante, comme une catastrophe naturelle, un viol ou un kidnapping. (Voir p.ex. Toivio et Nordling 2013 ; Lönqvist *et al.* 2013 ; Nolen-Hoeksema *et al.* 2009.)

Quand on définit l'anxiété, on doit tenir en compte qu'elle est étroitement liée non seulement aux sentiments de la peur mais aussi et surtout au stress. L'anxiété est une des réactions psychologiques possibles dans une situation stressante, comme le sont également l'agression et la dépression, et en plus de cela, l'homme réagit au stress par plusieurs symptômes physiologiques, par exemple par un rythme cardiaque accéléré, par une pression artérielle élevée, par une fréquence respiratoire accrue et par des tensions musculaires (Nolen-Hoeksema *et al.* 2009 : 508). Ces réactions physiologiques sont souvent les mêmes dans le cas de l'anxiété linguistique. Comme les réactions, les stressors peuvent eux-mêmes être soit physiques (sur lesquels nous n'avons aucun contrôle, comme la température, la circulation et les blessures) soit psychologiques (par exemple un examen ou un changement de situation professionnelle, qui sont des événements et des situations éprouvés comme négatifs ou intimidants mais sur lesquels nous pouvons avoir un effet selon nos interprétations)¹. Les stressors peuvent également être soit aigus, c'est-à-dire soudains, soit chroniques selon leur durée : un entretien d'embauche sera fini dans vingt minutes tandis qu'un mariage malheureux ne se terminera sans qu'on fasse quelque chose à ce sujet (Nolen-Hoeksema *et al.* 2009 : 504). En ce qui concerne l'anxiété linguistique, nous verrons tout de suite qu'elle est un stressor psychologique aigu et qu'il s'agit en premier lieu d'une anxiété situationnelle.

Passant donc du point de vue psychologique à l'*anxiété linguistique* proprement dite, constatons tout d'abord que l'anxiété linguistique constitue un type distinct de l'anxiété dit « générale » et elle n'est pas un trouble anxieux comme par exemple le trouble d'anxiété généralisée présenté ci-dessus. Comme nous venons de le voir, toute anxiété est fortement liée au stress. Quant à l'anxiété linguistique, le stressor est une langue étrangère et les situations où cette langue est apprise ou utilisée. En bref, l'anxiété

¹ Centre d'études sur le stress humain (CESH) : <http://www.stresshumain.ca/le-stress/quest-ce-que-le-stress/stresseurs.html>

linguistique signifie tous les différents sentiments d'anxiété et de tension que les apprenants d'une langue étrangère éprouvent notamment en contexte scolaire (Pihko 2007 : 36). Comme elle apparaît exclusivement dans les situations où la langue étrangère est utilisée, soit à l'école, soit pendant le temps libre, l'anxiété linguistique est une anxiété situationnelle et étant donné qu'elle est complètement liée aux sentiments personnels d'un individu, il s'agit d'un stressor psychologique. Ce stressor est aigu dans le sens qu'il disparaît rapidement après que la situation est terminée. Par exemple, un individu peut avoir peur d'une situation où l'enseignant pose des questions systématiquement à tous les étudiants mais il se sent soulagé tout de suite après son tour. En ce qui concerne l'anxiété linguistique, on utilise parfois même le terme *xénoglossophobie*, 'la peur des langues étrangères' (Platt 2012 : 355). Ce terme est cependant lié notamment à l'immigration, au racisme et au multilinguisme croissant dans le monde entier². On ne veut pas entendre les langues étrangères dans la rue, ce qui fait que les immigrés devraient désapprendre la ou les langues d'origine s'ils voulaient s'intégrer (*ibid.*). Voyons maintenant un peu plus précisément ce que l'on comprend par l'anxiété linguistique et quelles sont ses caractéristiques par rapport aux autres types d'anxiété.

Spielberger (1983 : 1) fait la différence entre l'anxiété-trait et l'anxiété-état en constatant que celle-là est un trait de personnalité relativement permanent (la tendance d'être anxieux) tandis que celle-ci est une condition ou un état émotionnel inconfortable qui apparaît à un moment et ne dure pas longtemps. Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'anxiété linguistique est plutôt une anxiété situationnelle parce qu'elle se produit notamment dans les situations liées à l'utilisation d'une langue étrangère. Il est quand même nécessaire de déclarer que certaines personnes sont plus enclines à éprouver de l'anxiété que les autres et ainsi, ces personnes peuvent se sentir anxieuses dans une variété de situations, non seulement dans celles qui sont liées à la langue.

L'un des chercheurs les plus prolifiques qui ont étudié l'anxiété liée à l'apprentissage des langues étrangères est Elaine Horwitz qui peut pratiquement être considérée comme une pionnière dans ce domaine. Avec Horwitz et Cope, elle (1986 : 127) constate qu'il est utile d'établir des parallèles entre l'anxiété linguistique et trois anxiétés de

²<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ressources/Comptes-rendus-de-colloques-journees-d-etude/Rencontres-2013-migrer-d-une-langue-a-l-autre-table-ronde-1>

performance qui sont étroitement liées à celle-là. Ces anxiétés sont 1) *appréhension de la communication*, 2) *anxiété liée aux tests* et 3) *peur de l'évaluation négative*. L'appréhension de la communication signifie un certain type de timidité qui est caractérisée par la peur de communiquer avec les gens. Les gens ayant des difficultés de parler dans un groupe ou en public ont probablement encore plus de difficultés quand ils doivent utiliser une langue étrangère en classe sans avoir le contrôle sur la situation communicative. L'essentiel est que ces personnes ont peut-être des idées et des pensées mûres mais qu'ils possèdent un vocabulaire insuffisant pour les exprimer. En revanche, l'anxiété liée aux tests découle de la peur de l'échec. Cela concerne les gens qui fixent les exigences irréalistes pour eux-mêmes et qui considèrent la performance parfaite comme la seule performance acceptable. La peur de l'évaluation négative ressemble à l'anxiété liée aux tests mais elle n'est pas limitée aux situations contenant un test. Au contraire, cette sorte de peur peut se produire dans n'importe quelle situation sociale où l'individu est évalué par les autres, par exemple dans un cours de langue étrangère où existe la possibilité d'être soumis à la critique des camarades ou de l'enseignant. (*id.*, p.127-128.)

Même si ces types d'anxiété aident à décrire l'anxiété linguistique, Horwitz, Horwitz et Cope (1986 : 128) considèrent l'anxiété linguistique pas nécessairement comme une combinaison de ces trois mais plutôt comme « un complexe distinct des perceptions de soi, des croyances, des sentiments et des comportements liés à l'apprentissage d'une langue en classe résultant de l'unicité du processus d'apprentissage d'une langue » (traduit par K.M.). Selon eux (*ibid.*), la différence entre l'anxiété linguistique et l'anxiété liée aux autres matières, comme aux mathématiques, découle du fait que l'étudiant d'une langue étrangère ne peut pas vraiment être soi-même quand il utilise la langue étrangère, au contraire il est plutôt une version limitée de soi-même. Il est vrai qu'un vocabulaire restreint exclut radicalement les sujets dont on peut parler, ainsi que les manières d'en parler, et la personne utilisant une langue étrangère peut avoir peur de donner une impression plus négative et moins compétente qu'elle donnerait si elle parlait sa langue maternelle. Une performance qui exige l'utilisation d'une langue étrangère remet donc en question le concept de soi d'un individu à propos de ses compétences communicatives et peut mener à la réticence, à la conscience de soi, à la peur ou même à la panique (*ibid.*).

Selon Spielmann et Radnofsky (2001 : 273), la *tension* (leur terme pour l'anxiété) est « un phénomène extrêmement individuel qui se produit uniquement dans la réalité de chaque étudiant et qui est étroitement lié aux attentes et croyances personnelles, surtout à celles concernant l'apprentissage » (traduit par K.M.). Cela dit, il nous semble, en fin de compte, qu'on pourrait distinguer autant de définitions de l'anxiété linguistique qu'il y a de personnes subissant cet ennui. Les symptômes et l'intensité de l'anxiété varient beaucoup selon l'apprenant d'une langue étrangère et chaque personne l'éprouve à sa propre manière – dans « sa réalité » comme l'ont signalé Spielmann et Radnofsky.

2.2. Études antérieures

Comme nous l'avons constaté dans l'introduction, il existe déjà beaucoup de recherches sur le phénomène de l'anxiété linguistique, une grande partie de celles-ci étant quantitative dans le sens que l'objectif des études a plutôt été d'estimer la fréquence du phénomène au lieu d'analyser les expériences des personnes la subissant. Dans ce sous-chapitre, nous présentons brièvement quelques études déjà effectuées sur l'anxiété linguistique. Par le biais de ce bref aperçu, nous visons à porter déjà une réflexion sur les causes et les effets de l'anxiété liée à l'apprentissage des langues étrangères.

Comme il a été mentionné dans le sous-chapitre précédent, les travaux de Horwitz ont vraiment suscité l'intérêt sur le sujet et ils peuvent être considérés comme la base de la recherche sur l'anxiété linguistique d'aujourd'hui. Les expériences de Horwitz avec les étudiants universitaires participant dans un groupe de soutien au début de leurs études linguistiques a mené à la création de l'échelle bien connue, *Foreign language classroom anxiety scale* (FLCAS), qui est un questionnaire avec 33 affirmations auxquelles le participant répond au moyen de l'échelle de Likert, c'est-à-dire en exprimant son degré d'accord ou de désaccord par rapport aux affirmations. Cette échelle est utile quand on veut identifier les individus anxieux parmi un certain groupe et de cette façon, la fréquence et la sévérité du phénomène. Les affirmations utilisées dans l'échelle reflètent les trois anxiétés distinctes que nous avons présentées antérieurement. Il y a donc des affirmations qui mesurent l'appréhension de la communication, l'anxiété liée aux tests et la peur de l'évaluation négative du participant. (Horwitz, Horwitz et Cope 1986 : 128-130.) La FLCAS a été largement utilisée par les chercheurs et elle est certainement un bon outil pour identifier les étudiants ou apprenants d'une langue étrangère qui se

sentent anxieux mais il est clair qu'on ne peut guère généraliser les résultats obtenus dans de petits groupes individuels. En outre, cette sorte d'instrument ne suffit pas pour avoir accès aux causes et aux effets de l'anxiété qui jouent un rôle important en ce qui concerne la compréhension du phénomène.

2.2.1. Les causes de l'anxiété linguistique

Qu'est-ce que les chercheurs considèrent comme étant les causes de l'anxiété linguistique et comment celles-ci ont-elles été étudiées ? Selon Young (1991 : 427), on peut identifier au moins six sources de l'anxiété linguistique : 1) l'anxiété personnelle et interpersonnelle, 2) les croyances de l'apprenant sur l'apprentissage d'une langue, 3) les croyances de l'enseignant sur l'enseignement d'une langue, 4) les interactions enseignant-apprenant, 5) les procédures en classe et 6) les tests liés à la langue. La première source d'anxiété est probablement la plus discutée parmi les chercheurs. Par le biais des journaux intimes des apprenants, Bailey (1983, cité d'après Oxford 1999 : 63) a découvert que la compétitivité peut mener à l'anxiété linguistique quand les apprenants se comparent aux autres ou à une image de soi idéalisée qu'ils ne peuvent pas atteindre. Pour quelques-uns, la compétition est plutôt une source de motivation. En plus de la compétitivité, une faible estime de soi peut également être vue comme une source de l'anxiété linguistique. Dans son étude menée sous forme d'entretiens, Price (1991 : 106) a remarqué que la plupart des étudiants considèrent leurs compétences linguistiques plus faibles que celles des autres étudiants. Selon Cheng, Horwitz et Schallert (1999 : 436-437), une estime de soi négative annonce déjà en soi une anxiété intense : ceux qui doutent de leurs compétences baissent les bras plus facilement, tandis que ceux qui croient en eux-mêmes n'ont aucune raison d'éviter les situations stressantes. Aussi MacIntyre, Noels et Clément (1997 : 278) reconnaissent le rôle important des perceptions de soi et constatent que les étudiants anxieux ont une tendance à sous-estimer leurs compétences linguistiques alors que les étudiants moins anxieux plutôt surestiment leurs capacités. Il paraît que les attentes négatives que les étudiants ont d'eux-mêmes conduisent à la diminution des efforts et ainsi, à une performance inférieure (*id*, p.280). Pour avoir étudié les étudiants provenant d'un programme d'immersion, Baranowski (2015 : 23) constate que le manque de confiance à s'exprimer, une mauvaise prononciation et le manque de connaissance des normes de la langue peuvent également causer l'anxiété. Les étudiants venant d'une autre culture

peuvent se sentir plus anxieux parce qu'ils ne s'identifient pas à la communauté linguistique en question (Young 1992, cité d'après Oxford 1999 : 64).

Les croyances que l'apprenant possède sur l'apprentissage d'une langue constituent la deuxième source de l'anxiété. Cela se voit par exemple dans les résultats que Horwitz (1988 : 428) a obtenus dans son étude quantitative sur les croyances des étudiants universitaires des différentes langues : les croyances irréalistes, comme la nécessité d'avoir une prononciation parfaite, peuvent mener à l'anxiété quand ces croyances et la réalité sont en désaccord. Il est clair qu'un débutant ne peut pas parler comme un natif, mais s'il pense par exemple que la prononciation est l'aspect le plus important dans l'apprentissage d'une langue, il finira par être anxieux et frustré. La troisième source de l'anxiété sont les croyances de l'enseignant sur l'enseignement d'une langue. Les enseignants qui n'autorisent pas le travail de groupe ayant peur de perdre le contrôle et qui pensent que leur rôle est de constamment corriger les erreurs peuvent susciter l'anxiété chez les étudiants (Young 1991 : 428). Une correction trop rigoureuse des erreurs est certainement un des aspects de la quatrième source de l'anxiété, les interactions enseignant-apprenant. Ces interactions peuvent causer l'anxiété et plusieurs chercheurs l'ont remarqué (voir par exemple Horwitz, Horwitz et Cope 1986 ; Price 1991). Young (*id.*, p.429) fait remarquer que ce n'est pas effectivement la correction des erreurs qui cause des problèmes, mais il s'agit plutôt de la manière de la faire : quand, à quelle fréquence et comment les erreurs sont-elles corrigées. En revanche, Gnou (2013 : 61), qui a effectué une étude sur les causes de l'anxiété dans le contexte d'une école de langue privée où les étudiants grecs étudiaient l'anglais, a noté que ce n'est pas toujours le cas et en fait, les participants de son étude n'ont pas exprimé leurs mécontentements envers la manière de l'enseignant de traiter leurs fautes mais plutôt envers l'attitude de l'enseignant quant à une performance mauvaise vis-à-vis du niveau « normal » de l'étudiant.

La cinquième source de l'anxiété est l'anxiété liée aux procédures en classe qui signifie, dans la majorité des cas, des occasions où l'étudiant doit utiliser la langue étrangère devant les autres étudiants de la classe parce qu'il a peur de se rendre ridicule, d'avoir de la bouillie dans la bouche et de ne pas être capable de communiquer efficacement (Price 1991 : 105). Certains se sentent anxieux tout simplement parce qu'ils trouvent les leçons trop difficiles (*ibid.*). Nous pensons que cela est un point assez important à noter, notamment en ce qui concerne les cours à l'université où on ne parle que la langue

étrangère qu'on étudie : même si le sujet de la leçon était intéressant, l'étudiant pouvait devenir anxieux parce que la langue demande, dans le pire des cas, toute l'attention de l'étudiant et ainsi il ne pouvait pas vraiment suivre la leçon. La sixième, et donc la dernière, source de l'anxiété selon la classification de Young sont les tests liés à la langue. Comme nous l'avons vu dans le sous-chapitre précédent, l'anxiété liée aux tests est une des anxiétés de performance que Horwitz, Horwitz et Cope (1986) considèrent comme pertinente à propos de l'anxiété linguistique. Gnou (2013 : 63), en utilisant les journaux personnels comme méthode de recherche, a remarqué que pour certains, l'idée d'un test est beaucoup plus stressante que le test lui-même. Nous considérons que dans ce cas-là, il s'agit plutôt d'une anxiété ou d'une peur des tests plus générale que presque tout le monde a éprouvée et qui n'a pas nécessairement à faire avec des cours d'une langue étrangère.

2.2.2. Les effets de l'anxiété linguistique

En ce qui concerne les effets de l'anxiété sur l'apprentissage, la classification n'est pas si simple. Aida (1994 : 164), qui a détecté une corrélation négative entre l'anxiété et la note d'évaluation d'étudiants américains étudiant le japonais, souligne un aspect très important : on ne peut pas toujours savoir s'il existe une relation de cause à effet entre l'anxiété et les accomplissements liés à une langue, même si la corrélation entre ces variables est forte. Par exemple, l'étudiant peut être si timide qu'il ne veut pas demander à l'enseignant de l'aider et par conséquent, l'anxiété émerge et influe sur la performance (*ibid.*). Dans ce cas, l'anxiété n'est pas la cause fondamentale des mauvais résultats mais plutôt une conséquence des problèmes de l'étudiant de demander de l'aide. Pareillement, les chercheurs sont d'accord sur le fait qu'on ne peut pas toujours savoir si c'est l'anxiété qui influence la performance ou si ce sont bien les mauvaises performances et la faible estime de soi qui suscitent l'anxiété. En fait, on parle souvent d'un cercle vicieux (Cheng, Horwitz et Schallert 1999 : 437).

Malgré ce problème de l'effet boule de neige, il est possible de spécifier quelques conséquences que l'anxiété linguistique a sur la vie de l'apprenant d'une langue étrangère. Nous considérons que ces effets peuvent grosso modo être divisés en quatre catégories : 1) effets subjectifs, 2) effets sur le comportement, 3) symptômes physiologiques et 4) effets sur l'apprentissage. En ce qui concerne les effets de l'anxiété linguistique qui sont liés aux sentiments subjectifs d'une personne, commençons par le

point qu'Aida trouve remarquable. Elle (1994 : 164) souligne qu'il est nécessaire de prendre en compte les croyances que l'apprenant possède sur ses capacités linguistiques et sur ses connaissances. Selon Aida (*ibid.*), un étudiant anxieux peut avoir besoin d'aide en classe mais ne la demande pas parce qu'il considère tout appel à l'aide comme une manifestation de faiblesse, d'immaturité ou d'incompétence et il ne veut pas que le professeur découvre sa lutte contre l'anxiété. Il est clair que dans ces situations l'apprentissage est assez difficile. Horwitz, Horwitz et Cope (1986 : 128) constatent également que toute performance en une langue étrangère est susceptible de remettre en question le concept de soi d'un individu en tant que communicateur compétent. L'estime de soi d'un apprenant d'une langue étrangère peut donc être assez vulnérable dans les situations où l'apprenant doit utiliser une langue étrangère – notamment, si son estime de soi est déjà initialement faible. Comme nous l'avons déjà déclaré, l'anxiété linguistique est quand même un problème extrêmement personnel et chaque personne l'éprouve à sa propre manière. Cela dit, une personne avec un haut niveau de conscience de soi peut soit arrêter complètement de parler, soit diminuer son anxiété en pensant que c'est quelqu'un d'autre qui parle, pas lui-même (*id.*, p.127). L'anxiété influence donc dans les deux sens : l'un devient pratiquement muet et pour l'autre, la situation stressante est plus facile à gérer s'il se voit de l'extérieur et fait croire qu'il est quelqu'un d'autre.

La relation entre l'anxiété linguistique et les traits de personnalité ne peut pas être ignorée non plus quand on parle des effets subjectifs. Un trait qui est étroitement lié à l'anxiété est le perfectionnisme. L'étude de Gregersen et Horwitz (2002) affirme qu'il existe un lien évident entre l'anxiété linguistique et le perfectionnisme. Ils ont découvert que par rapport aux étudiants non anxieux, les étudiants anxieux ont rapporté des standards plus élevés pour leur production en une langue étrangère, une plus grande tendance à la procrastination, une plus grande inquiétude sur les opinions des autres et un niveau de préoccupation plus élevé à propos de leurs erreurs. Cela indique qu'il existe des caractéristiques communes pour les étudiants anxieux et perfectionnistes et que ces caractéristiques peuvent rendre l'apprentissage d'une langue étrangère désagréable et moins réussi pour eux. Même si aussi bien les étudiants anxieux que les étudiants non anxieux ont été capables d'identifier leurs erreurs, seulement les étudiants anxieux ont été perturbés par ces erreurs et ils n'ont jamais été satisfaits de leurs accomplissements. Fait intéressant, les participants anxieux ont souvent attribué leurs

erreurs à leur anxiété – une excuse que les étudiants non anxieux n’ont jamais formulée. En outre, les étudiants anxieux ont considéré leur performance comme quelque chose qui est constamment évalué par les professeurs et les camarades tandis que les étudiants non anxieux ont compté sur leur auto-évaluation en donnant généralement une évaluation positive. (Gregersen et Horwitz 2002).

Selon cette étude, l’anxiété et le perfectionnisme peuvent donc avoir des manifestations assez similaires chez les étudiants anxieux. Cette découverte propose que les procédés qui ont été utilisés pour aider les individus à surmonter leur perfectionnisme peuvent également être utiles pour aider les étudiants des langues étrangères qui sont anxieux. Par exemple, ces étudiants doivent comprendre qu’on n’est pas dans la salle de classe pour montrer ce qu’on sait déjà mais pour apprendre plus et que les erreurs font partie de l’apprentissage d’une langue étrangère. (*ibid.*). Au sujet du perfectionnisme, nous considérons qu’il faut garder en tête « le cercle vicieux » dont on a parlé ci-dessus. Le perfectionnisme n’est pas seulement une conséquence de l’anxiété linguistique mais dans certains cas, il peut tout aussi bien être la cause de l’anxiété. Quand un individu exige beaucoup de soi-même et que les demandes dépassent la réalité, la personne peut commencer à se sentir anxieuse dans les situations où elle ne peut pas atteindre ses objectifs, autrement dit elle n’apprend pas la langue étrangère suffisamment bien. Mais comme nous l’avons dit, on ne peut pas toujours savoir quelle est la cause et quelle est la conséquence.

Le deuxième groupe désigne tous les effets que l’anxiété provoque sur le comportement. Ici aussi, il existe les deux extrêmes : certains choisissent d’étudier excessivement pour compenser leurs erreurs tandis que pour d’autres, l’anxiété est la raison pour l’évitement de toute sorte : on peut « oublier » la réponse, négliger ses tâches, faire l’école buissonnière, être constamment en retard, ne montrer aucun intérêt pour la production verbale ou pour la spontanéité et sembler incapable de répondre même aux questions les plus simples (Horwitz, Horwitz et Cope 1986 : 126-127, Oxford 1999 : 66). Oxford (*ibid.*) mentionne aussi quelques autres signes dans le comportement qui peuvent démasquer une personne anxieuse : le manque de contact visuel, l’hostilité, la compétitivité, l’autocritique excessive, les réponses monosyllabiques et évasives, l’évitement social et les différentes manières de couvrir l’anxiété (le sourire, le rire, le signe de la tête et la plaisanterie exagérés). Une personne anxieuse peut également se tortiller sur sa chaise, frétiller, s’entortiller les cheveux,

toucher des objets nerveusement, bégayer et être incapable de reproduire les sons ou l'intonation de la langue cible, même après une répétition systématique (*ibid.*). Nous constatons que ces véritables actions physiques, comme l'habitude de se ronger les ongles, sont en premier lieu des signes habituels de la nervosité normale et pas seulement de l'anxiété linguistique. Quoi qu'il en soit, toutes ces tendances dans le comportement d'un étudiant peuvent aider l'enseignant à remarquer si l'étudiant lutte contre l'anxiété linguistique.

Comme l'anxiété en général, l'anxiété linguistique provoque aussi des symptômes physiologiques qui forment le troisième groupe des effets de l'anxiété. Selon Oxford (1999 : 66), il est probable qu'un étudiant souffrant de l'anxiété linguistique a souvent mal à la tête, souffre de douleurs musculaires ou ressent une douleur inexpliquée dans une partie quelconque de son corps. La liste peut être complétée par les palpitations, le tremblement, la transpiration et les troubles du sommeil (Horwitz, Horwitz et Cope 1986 : 129). Mais comme le signale Scovel (1991 : 19), il existe beaucoup de variations individuelles dans les réactions physiologiques, malgré l'illusion de l'objectivité empirique que les expérimentations physiologiques corroborent. Alors, encore une fois, les symptômes physiologiques dépendent de l'individu en question.

Le quatrième et donc le dernier groupe est constitué des effets que l'anxiété a sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Premièrement, les effets de l'anxiété linguistique sur l'apprentissage peuvent être détectés au cours de trois étapes distinctes : la perception, le traitement et la mise en pratique. La première étape illustre les premières expériences de l'apprenant avec un certain stimulus donné. Dans cette phase, une personne anxieuse peut avoir des difficultés par exemple si la langue étrangère est parlée trop vite ou si les textes écrits contiennent des phrases trop difficiles. Il est possible qu'une telle personne doive entendre ou lire le texte plusieurs fois pour compenser la perception faible. La deuxième étape, le traitement de l'information, inclut les opérations cognitives invisibles comme l'organisation des données, le stockage et l'assimilation de l'information. Dans cette phase, l'anxiété affaiblit les processus cognitifs sur les tâches qui sont difficiles, fortement dépendantes de la mémoire et mal organisées. Cela veut dire que le traitement de l'information prend beaucoup plus de temps chez les étudiants anxieux. La dernière étape signifie la mise en pratique de ce que l'étudiant a appris. S'il est anxieux, il a probablement des difficultés de démontrer ses connaissances quant à la langue étrangère et il n'est pas exceptionnel qu'un étudiant

anxieux insiste qu'il sache une certaine règle de grammaire mais qu'il l'a oublié à l'examen ou dans un exercice oral où on doit coordonner plusieurs choses en même temps. La performance dans cette phase dépend naturellement des phases précédentes. (Tobias 1986, cité d'après MacIntyre et Gardner 1994 : 286-287 ; Horwitz, Horwitz et Cope 1986 : 126).

Ce qui est remarquable, c'est que les étudiants anxieux se concentrent non seulement sur la tâche en question mais aussi sur leurs réactions à cette tâche (MacIntyre 1995 : 96). Par exemple, en répondant à une question en classe, un étudiant anxieux se concentre sur la réponse et sur l'évaluation des implications sociales de cette réponse. Ainsi, en même temps que les processus cognitifs liés à soi-même augmentent, les processus cognitifs liés à la tâche diminuent et cela affecte la performance négativement (*ibid.*). Dans plusieurs études différentes (Aida 1994 ; Horwitz 1986 ; MacIntyre et Gardner 1991), les chercheurs ont détecté des corrélations négatives significatives entre l'anxiété linguistique et la note de cours. Même s'il paraît assez clair que l'anxiété influence négativement l'apprentissage, il faut se rappeler que le contraire est aussi possible et l'anxiété peut également faciliter l'apprentissage. Scovel (1991 : 22) signale qu'en ce qui concerne l'apprentissage, il existe deux formes de motivation, négative et positive, et ainsi, il y a aussi deux formes de l'anxiété. Selon lui (*ibid.*), « l'anxiété débilante » incite l'étudiant à abandonner la tâche en question mais « l'anxiété palliative » motive l'étudiant à faire un effort et à accomplir la tâche. Pour bien réussir, il est donc important que ces deux formes de l'anxiété aillent de pair et que l'étudiant est suffisamment motivé pour s'investir dans la tâche mais ne stagne pas à cause de l'anxiété trop forte. Pihko (2007 : 41) ajoute que l'anxiété linguistique permanente peut non seulement affaiblir la motivation mais aussi changer négativement l'attitude de l'étudiant envers l'apprentissage des langues. Ceci est un signal fort pour nous rappeler qu'il faut continuer à étudier l'anxiété linguistique pour trouver des bonnes solutions à ce problème sérieux.

2.2.3. Le rôle de l'enseignant

Les études antérieures ont reconnu le rôle central que jouent les enseignants dans l'anxiété linguistique. Selon Horwitz, Horwitz et Cope (1986 : 34), l'enseignant ayant des étudiants anxieux a deux options : il peut les aider à apprendre à faire face à l'anxiété linguistique ou il peut rendre le contexte d'apprentissage moins stressant. Pour

modérer l'anxiété d'un étudiant, l'enseignant peut par exemple présenter des exercices de relaxation, recommander des stratégies d'apprentissage efficaces et lui conseiller de tenir un journal (*id.*, p.35). Il est important que l'enseignant soit conscient de l'habitude des étudiants anxieux de sous-estimer leurs capacités linguistiques et ainsi, qu'il les encourage à évaluer leur performance plus positivement (MacIntyre, Noels et Clément 1997 : 280). Aussi Aida (1994 : 164) pense que les étudiants apprécient plus les enseignants qui sont capables d'identifier l'anxiété linguistique et qu'ils apprennent plus de ces enseignants. Oxford (1999 : 67) souligne le rôle de l'enseignant dans l'aspect mental de l'anxiété linguistique et explique que l'enseignant peut activer les étudiants de reconnaître les symptômes de l'anxiété et d'identifier les croyances qui maintiennent l'anxiété. Elle (*ibid.*) pense que l'enseignant peut améliorer l'estime de soi des étudiants en leur offrant de multiples possibilités de succès en classe et en les aidant à pratiquer un discours intérieur positif.

En ce qui concerne le contexte d'apprentissage, les chercheurs pensent qu'il y a plusieurs moyens de rendre les leçons moins intimidantes. Selon Aida (1994 : 164), les enseignants peuvent aider les étudiants anxieux à maximiser leur apprentissage en créant un environnement d'apprentissage non-menaçant et positif ainsi qu'une ambiance amicale qui peut réduire la peur de l'embarras des étudiants. Price (1991 : 107) propose des activités en petits groupes au lieu de mettre les étudiants à parler devant toute la classe. Elle constate que les étudiants ne devraient pas sentir qu'ils montent sur les planches chaque fois qu'ils utilisent la langue cible. Quant à la correction des erreurs, il est important de se concentrer sur le message et sur la communication, pas sur les fautes de grammaire. Les étudiants doivent être encouragés à faire des erreurs et rappelés que la salle de classe est une place où on apprend et communique plutôt qu'une place où on est sur scène. (Price 1991 : 107). Dans la classe, l'étudiant doit être autorisé à utiliser la langue cible même s'il ne la maîtrise pas encore. Pour maintenir une bonne ambiance d'apprentissage, l'enseignant peut essayer de réduire l'esprit de compétition, faire les étudiants se détendre à travers la musique et le rire et se servir des jeux dans l'enseignement. Les activités faites en classe devraient répondre aux différents styles d'apprentissage. Les examens devraient toujours être équitables et composés d'éléments familiers. Ainsi, il serait souhaitable que les types d'exercices soient simples et non-ambigus. (Oxford 1999 : 67). Même si les chercheurs ont déjà trouvé assez d'éléments dont les enseignants peuvent se servir quand ils planifient leurs leçons et leur

enseignement en entier, on a encore besoin d'exemples démonstratifs et des suggestions concrètes pour que les enseignants sachent comment agir avec les étudiants anxieux. Les chercheurs qui ont donné les suggestions ci-dessus ont étudié surtout les étudiants universitaires ; par conséquent, nous ne pouvons pas savoir si ces mêmes « méthodes » sont valables à tous les niveaux, c'est-à-dire à partir de l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur.

2.2.4. Méthodes qualitatives dans les études antérieures

Les études antérieures qui portent sur l'anxiété linguistique sont soit quantitatives, soit qualitatives. Comme nous l'avons déjà mentionné, la plupart de ces études ont eu recours à des méthodes quantitatives en mettant l'accent sur la fréquence du phénomène. Cependant, il y a aussi des études où on a voulu utiliser également les méthodes qualitatives pour mieux examiner les expériences subjectives des individus anxieux. Dans ce sous-chapitre, nous présenterons brièvement les méthodes qualitatives dont certains chercheurs se sont servis.

L'entretien est certainement la méthode la plus utilisée et plusieurs chercheurs l'ont appliquée dans leurs études. Il semble habituel qu'un chercheur cherche des participants pour son étude en utilisant différentes enquêtes quantitatives. Lorsqu'il a trouvé assez de personnes anxieuses, il mène un ou plusieurs entretiens qui sont enregistrés et transcrits. (Price 1991 ; Young 1991 ; Baranowski 2015). Gregersen et Horwitz (2002) ont également conduit les entretiens dans leur étude dont le but était d'examiner le lien entre l'anxiété et le perfectionnisme. Cette étude se compose de deux phases. Premièrement, les participants ont été filmés pendant un entretien oral pour avoir une idée de leurs compétences conversationnelles en anglais. Pendant les entretiens d'environ cinq minutes, les participants ont répondu aux questions faciles comme « Parlez de votre famille ». Dans la seconde partie de l'étude, les participants ont regardé les entretiens filmés en réfléchissant à leur performance. Les réactions des participants ont été enregistrées et transcrites. (Gregersen et Horwitz 2002). Des situations telles que celle-là où les étudiants doivent regarder leur performance orale filmée sont utiles dans l'étude des réactions affectives à l'apprentissage des langues. Nous considérons qu'en donnant une excellente opportunité d'auto-évaluation, elles sont également très utiles pour les étudiants eux-mêmes. L'entretien semi-directif a

aussi été utilisé en Finlande où Tikkanen (2014) a étudié l'anxiété linguistique chez les étudiants universitaires. Elle n'a pas utilisé d'autres méthodes dans son travail.

Par contre pour Liu (2006), l'entretien semi-directif était seulement une des méthodes qu'elle a utilisées dans son étude qui porte sur l'anxiété linguistique chez les étudiants chinois apprenant l'anglais. En mélangeant les méthodes quantitatives et qualitatives, elle s'est servi d'enquêtes, d'entretiens, de journaux personnels et d'observations faites par l'enseignant et par le chercheur lui-même. Les journaux réflexifs ont été écrits par les étudiants sur une base hebdomadaire pendant six semaines. Dans ces journaux, ils devaient répondre à certaines questions concernant l'anxiété mais ils pouvaient également écrire et décrire n'importe quelles sensations éprouvées au cours de l'apprentissage de l'anglais. (Liu 2006). Aussi Gkonou (2013) a utilisé les journaux réflexifs pour approfondir ses connaissances sur les expériences des étudiants grecs qui ont tenu un journal une fois par semaine pendant huit semaines. Dans ces journaux, on a demandé aux étudiants de rapporter par exemple les aspects les plus angoissants et les aspects les moins angoissants de chaque leçon d'anglais, les symptômes d'anxiété qu'ils ont éprouvés et les réflexions sur l'enseignant et sur les camarades. (Gkonou 2013).

Comme le récit personnel que nous allons utiliser, le journal réflexif aussi fonctionne bien quand on veut interroger les apprenants sur leurs aspects et sur leurs sentiments personnels d'une manière discrète. Pour autant que nous sachions, il n'existe aucune autre étude sur l'anxiété linguistique où on a utilisé le récit personnel. Nous considérons donc que l'application d'une nouvelle méthode dans l'étude de l'anxiété linguistique peut mener à de nouveaux résultats et aider à mieux comprendre de quoi il s'agit.

3. Étude qualitative : objectif et méthodologie

Comme nous l'avons déjà dit plusieurs fois, l'anxiété linguistique a antérieurement été étudiée au moyen notamment de méthodes quantitatives qui, à notre avis, ne suffisent pas pour avoir une compréhension complète de ce phénomène. Il existe également des études qualitatives qui ont pris en considération ce défaut en utilisant par exemple les entretiens comme méthode de recherche. Dans le but d'augmenter la validité des résultats et de comprendre le phénomène le mieux possible, nous utilisons deux méthodes qualitatives dans cette recherche. Ainsi, le corpus de notre étude sera constitué de récits personnels rédigés par des étudiants et de matériaux récoltés par des entretiens semi-directifs que nous avons réalisés avec des professeurs de la langue française. Dans ce troisième chapitre de notre travail, nous présenterons d'abord les questions de recherche et parlons brièvement des participants de notre étude. Ensuite, l'attention se déplacera vers les méthodes de recherche quand nous examinerons plus en détail l'approche narrative et l'utilisation des récits personnels comme corpus de ce travail. Finalement, nous discuterons de l'entretien semi-directif comme méthode qualitative et son utilité en ce qui concerne notre étude.

3.1. Questions de recherche

Notre objectif dans ce travail est donc de comprendre le phénomène de l'anxiété linguistique le mieux possible en mettant l'accent sur les étudiants universitaires de la langue française. Il s'agit d'une étude descriptive qui se concentre sur les expériences personnelles des étudiants avec l'intention de susciter des sentiments et de nouveaux points de vue. Nous nous sommes également intéressée aux pensées des professeurs de français sur l'anxiété linguistique. Nous voulons examiner, si les attitudes des professeurs et les pensées des étudiants convergent ou s'il existe beaucoup de différences dans les deux mentalités. Ainsi, nous cherchons des réponses aux questions suivantes :

- Comment les étudiants ressentent-ils l'anxiété linguistique ?
- Quelles sont les causes de cette anxiété ?
- Quelles sont les conséquences de l'anxiété sur les études ?
- Est-ce que l'anxiété diminue au fil des années d'études ?

- Quelle est l'attitude des professeurs de FLE envers l'anxiété et quelles sont leurs observations et remarques sur l'anxiété dans leurs cours ?
- Qu'est-ce que les enseignants pourraient faire pour rendre les leçons moins stressantes ?

Notre hypothèse est que l'anxiété linguistique prend plusieurs formes chez les participants. Comme nous l'avons vu en examinant les études antérieures, l'anxiété linguistique est un problème personnel dont les causes et les conséquences varient parmi les personnes anxieuses. Ainsi, nous ne pouvons pas prévoir comment chaque participant ressent l'anxiété et comment l'anxiété affecte sa vie et ses études. Par contre, nous supposons que l'anxiété linguistique diminue au fil des années d'études parce que la plupart des étudiants des langues étrangères effectuent un ou deux semestres dans une université à l'étranger. Nous imaginons que cela facilite l'apprentissage et ainsi, réduit les sentiments de tension qui sont liés à l'apprentissage de la langue étrangère cible. Notre autre hypothèse est que les pensées des étudiants et les attitudes des professeurs diffèrent considérablement. S'il s'avère que les étudiants trouvent les cours de français stressants, nous espérons trouver quelques propositions dont les professeurs pourraient se servir en planifiant l'enseignement à l'avenir.

3.2. Les participants

Les participants de cette étude sont des étudiants de la langue française à l'Université de Tampere et à l'Université de Helsinki. Nous avons contacté les participants par courriel et tête-à-tête dans les cours de français. Nous avons envoyé et distribué un document où nous expliquons la nature de cette étude et donnons les instructions concernant l'écriture du récit personnel (Annexe 1). Les participants nous ont envoyé leurs récits par courriel. Au début, notre objectif était de comparer les étudiants de première année et les étudiants du niveau master. Cependant, à cause des difficultés survenues en ce qui concerne la volonté de participer des étudiants, nous avons changé notre idée originale en prenant en compte également les étudiants « entre » ces deux groupes. Le nombre définitif des participants est donc 11. Le taux de participation n'est pas très élevé, mais ces onze réponses donnent quand même une idée claire de ce que signifie l'anxiété linguistique dans un contexte universitaire finlandais.

Pour approfondir nos connaissances sur le sujet et pour avoir un certain outil de comparaison en ce qui concerne les récits des étudiants, nous avons élargi notre corpus dans une certaine mesure. En plus des étudiants, il y a donc aussi quelques professeurs qui ont participé à notre recherche. Ces professeurs enseignent la langue française à l'Université de Tampere. Nous avons interviewé trois professeurs en finnois et un professeur nous a envoyé ses réponses par courriel.

3.3. L'approche narrative et les récits personnels

La première méthode de notre travail est l'approche narrative. Avant de discuter de son applicabilité pour notre étude, nous présenterons l'approche proprement dite et sa brève histoire en commençant par les termes pertinents.

Le terme *narration* provient du latin ; le nom *narratio* signifie 'action de raconter' ou 'récit'³. La *narration* est donc l'« exposé détaillé d'une suite de faits, dans une forme littéraire »⁴. Néanmoins, nous préférons ici le terme *récit* qui signifie « relation orale ou écrite (d'événements vrais ou imaginaires) »⁵.

L'approche narrative se concentre sur les récits qu'elle considère comme des intermédiaires et des constructeurs du savoir (Heikkinen 2010 : 143). L'idée de l'approche narrative, ou plutôt autobiographique, est de voir la vie et les identités comme des récits (Syrjälä 2015 : 258). La vie de l'homme se compose des récits qu'il raconte et qui peuvent évoquer de nouvelles perspectives ou mettre de côté celles existantes (*ibid.*). On s'intéresse aux individus et à leurs façons de sentir, penser et agir parce que la spéculation et la réflexion de leur propre vie est une caractéristique fondamentale d'un être humain et ainsi, les récits sont non seulement un moyen de constituer son ipséité mais ils constituent aussi une méthode de recherche intéressante (*ibid.*). Selon Anadón (2006 : 22), l'approche narrative, ou l'analyse narrative, englobe des biographies, des autobiographies, des ethnobiographies et des récits qui peuvent être analysés en suivant des stratégies différentes, par exemple l'analyse psychologique, qui s'intéresse aux motivations, attentes et pensées propres à individu et vise à analyser le récit à l'égard de ces points.

³ www.cnrtl.fr, s.v. *narration*

⁴ *Le Grand Robert de la langue française*, s.v. *narration*.

⁵ *Le Grand Robert de la langue française*, s.v. *récit*.

Ce sont surtout les biographies qui ont depuis longtemps été utilisées comme matériaux de recherche, particulièrement dans les champs de l'histoire, de l'anthropologie et de la sociologie mais également dans la psychologie et dans les études littéraires (Syrjälä 2015 : 257). Plus spécifiquement, la méthode biographique « puise ses origines » dans l'histoire et dans la sociologie d'où elle s'est dispersée dans l'usage des autres disciplines scientifiques. En ce qui concerne le champ sociologique, la naissance de la méthode peut être tracée à l'École de Chicago où Robert Park, sociologue et professeur, a incité les étudiants à sortir des bibliothèques afin de recueillir les autobiographies de délinquants et d'immigrants et de découvrir le monde extérieur avant de l'analyser. Les thèses monographiques d'étudiants et les autobiographies de criminels qui ont été publiées sous la forme d'ouvrages et de livres ont contribué à la gloire de l'École de Chicago entre 1920 et 1940. Pourtant, après la Seconde Guerre mondiale, les autobiographies, ou les récits de vie, ont pratiquement disparu en donnant de l'espace aux méthodes quantitatives et ainsi, à l'objectivisme. Ce n'est que dans les années 1970 que les textes biographiques ont été reconsidérés comme des matériaux de recherche. (Sanséau 2005 : 35-37).

Actuellement, il existe un intérêt croissant pour l'approche narrative parmi les chercheurs qualitatifs. Heikkinen (2010 : 143-144) et Syrjälä (2015 : 257) parlent d'un « tournant narratif » qui sera ultérieurement reconnu également comme un « tournant autobiographique » dans les sciences sociales. Ce tournant a commencé déjà dans les années 1960 et 1970 quand un tournant plus politique et populiste dans l'histoire et dans la sociologie menait à la reconnaissance du fait que les rapports et les récits personnels offrent un moyen d'atteindre les classes sociales dont les expériences seraient impossibles à exploiter directement par les enquêtes formelles (Chamberlayne, Bornat et Wengraf 2000 : 3). Daniel Bertaux, un sociologue français, est une personne remarquable en ce qui concerne le retour à la méthode autobiographique. Il (1983 : 29-33) base sa réflexion sur les limites de la méthodologie quantitative et sur une critique du positivisme, c'est-à-dire du courant philosophique dominant selon lequel les phénomènes du monde peuvent être expliqués uniquement par l'expérience scientifique. En voulant trouver une approche différente pour pratiquer la recherche sociologique, Bertaux (*ibid.*) a commencé à collecter des récits de vie et il a remarqué que cette approche donne un accès direct au niveau des relations sociales qui constituent, après lui, la substance de la connaissance sociologique. Le succès de la méthode biographique

dans le champ sociologique français a fait que la méthode s'est vite répandue dans le monde entier. En Finlande, les thèses concernant l'approche narrative se sont multipliées dans les années 1990 et le réseau narratif « Kertonet » des chercheurs de différents champs scientifiques prouve que l'approche narrative est assez bien exploitée également en Finlande (Heikkinen 2010 : 144).

Même si les récits autobiographiques constituent aujourd'hui une méthode de recherche bien connue et « la progression exponentielle des textes écrits à la première personne témoigne de ce que la subjectivité de l'auteur n'est plus honteuse » (Olivier de Sardan 2005 : 173), l'utilisation des termes liés à l'approche narrative est toujours assez ambiguë et indéterminée, comme l'est également tout le caractère de l'approche avec sa structure et ses techniques. En fait, comme l'indiquent Laitinen et Uusitalo (2008 : 110), l'approche narrative n'est pas une tendance théorico-méthodologique homogène mais plutôt un réseau de discussion entre différents champs scientifiques qui sont reliés par la notion de récit. Selon Sanséau (2005 : 39), un choix de positionnement peut être fait entre les « réalistes » et les « antiréalistes » : pour les premiers, le récit de vie est une description de l'histoire véritablement vécue tandis que pour les derniers, la relation entre le récit et l'histoire n'est pas du tout certain. Dans ce cas, nous faisons partie des « réalistes » en considérant les récits personnels comme des rapports véridiques avec lesquels les étudiants expliquent leur vie telle qu'ils l'ont éprouvée.

L'approche narrative peut signifier au moins quatre choses différentes. Premièrement, elle est une façon de savoir proche du constructivisme selon lequel l'homme construit ses connaissances sur la base de ses connaissances et expériences antérieures et ainsi, l'homme construit également son identité en créant un récit qui est constamment modifié. Deuxièmement, l'approche narrative peut désigner les matériaux de recherche, comme dans notre travail où nous utilisons les récits personnels dans lesquels les participants ont la possibilité de raconter leurs expériences avec leurs propres mots. Troisièmement, il est possible d'utiliser l'approche comme un outil professionnel, par exemple dans la psychothérapie, et quatrièmement, l'approche narrative peut se rapporter à la manière de se servir du matériel de recherche. (Heikkinen 2010 : 145-152.)

Il est important d'examiner avec plus de précision le quatrième point de vue pour pouvoir justifier notre manière de traiter le matériel de recherche, c'est-à-dire les récits

personnels. Bruner (1985) signale qu'il existe deux types de cognition, c'est-à-dire deux manières de savoir et de comprendre le monde : la *cognition paradigmaticque* désigne le mode de savoir traditionnel et logico-scientifique qui classifie des cas particuliers dans les catégories différentes et la *cognition narrative* qui se focalise sur l'action humaine avec ses caractéristiques spéciales en la rendant compréhensible. Selon Polkinghorne (1995 : 12-13), il y a deux types principaux dans la recherche narrative : *analyse des récits* et *analyse narrative*. L'analyse des récits signifie les cas dans lesquels les chercheurs collectent des récits pour leur corpus et les analysent en cherchant les thèmes communs et en catégorisant les récits selon leurs caractéristiques tandis que dans l'analyse narrative, le but est de collecter des descriptions des événements et de produire un nouveau récit à partir du matériel (*ibid.*). Polkinghorne (1995 : 12) explique que ces deux types de l'analyse correspondent aux types de cognition que Bruner a proposés, l'analyse des récits exploitant le raisonnement paradigmaticque et l'analyse narrative utilisant plutôt le raisonnement narratif. Dans ce travail, notre analyse peut être considérée comme une analyse des récits parce que notre corpus se constitue de récits collectés où nous cherchons des traits communs pour créer des catégories. Cependant, même si nous appliquons le raisonnement paradigmaticque en classifiant les thèmes dans les catégories, nous considérons qu'il est nécessaire et inévitable de se servir également de la cognition narrative pour pouvoir suffisamment bien analyser l'action et la pensée humaine dans les récits.

Finalement, il est temps de se demander : pourquoi avons-nous choisi l'approche narrative comme cadre méthodologique de notre travail et pourquoi avons-nous voulu utiliser notamment les récits personnels comme corpus de notre analyse ? La réponse réside en premier lieu dans la nouveauté et l'utilité de la méthode concernant le sujet de notre étude : l'approche narrative, ou en tout cas les récits écrits, n'ont guère été utilisés pour analyser le phénomène de l'anxiété linguistique ; pourtant, nous considérons qu'ils peuvent mettre au jour des aspects étonnants, importants et autrement inaccessibles. Ayant la possibilité de raconter leurs expériences tout en restant anonymes, les participants ont pu écrire les choses qu'ils n'auraient pas nécessairement voulu raconter en tête-à-tête dans un entretien. Rosenthal (2005 : 351) souligne les effets curatifs de la narration et constate que, en dehors de la remise en scène des situations passées, raconter une histoire est la seule façon de se rapprocher d'une reproduction intégrale de ce qui s'est passé. Même si elle parle notamment des entretiens biographiques des

personnes traumatisées, nous considérons que les récits écrits offrent aussi bien une opportunité de « guérir » quand l'auteur peut réfléchir à des choses vécues, sans se soucier des auditeurs possibles. A notre avis, l'anxiété linguistique est également une peine considérable et certaines personnes peuvent l'éprouver même comme une sorte de traumatisme. Dans ces cas, traiter ses sentiments via l'écriture peut aider à surmonter les expériences négatives.

3.4. L'entretien semi-directif

En plus de l'approche narrative, nous avons choisi d'utiliser également l'entretien comme seconde méthode de notre recherche. En général, l'entretien est un bon outil quand on veut obtenir des informations sur un certain phénomène mais il est utile également quand on souhaite donner la parole à l'interviewé et présenter ses opinions et son concept de soi (Dufva 2011 : 131-132). Chaque situation où l'intervieweur et l'interviewé discutent est unique et ces deux personnes ont des rôles distincts : normalement, c'est l'intervieweur qui demande des informations et c'est l'interviewé qui partage ses informations, ses points de vue et ses expériences (Tiittula et Ruusuvuori 2009 : 13-14). Selon Eskola et Vastamäki (2015 : 28-29), il y a trois facteurs qui motivent l'interviewé à participer : en tant que participant il a possibilité d'exprimer ses opinions et de raconter ses expériences personnelles. Il est aussi possible que l'interviewé ait déjà participé à une recherche scientifique et si c'était une bonne expérience pour lui, il veut le faire de nouveau (*ibid.*). Un aspect important concernant les entretiens est la neutralité de l'intervieweur. La fonction de l'intervieweur est donc de poser des questions et d'inciter l'interviewé à continuer ou à terminer ses réponses mais il n'est pas autorisé à exprimer ses opinions personnelles, à critiquer ou à avoir l'air étonné (Ruusuvuori et Tiittula 2009 : 44-45).

Il existe différents types d'entretien. Premièrement, il est possible de mener soit des entretiens individuels, soit des entretiens collectifs dépendant du nombre des interviewés. Deuxièmement, une division fondamentale peut être faite entre les entretiens directifs et les entretiens non-directifs. Dans un entretien directif, les questions et leur ordre sont les mêmes pour tous les participants et aussi les choix de réponse sont préparés. L'entretien directif se rapproche donc du questionnaire. L'idée des questions et des réponses prêtes est de contrôler que les opinions de l'intervieweur n'influent pas sur les réponses de l'interviewé. Par contre, l'entretien non-directif

ressemble à la discussion ouverte où les deux intéressés peuvent introduire des sujets et conduire la conversation vers la direction souhaitée. La structure de l'entretien dépend donc beaucoup de l'intervieweur mais aussi de l'interviewé. Entre l'entretien directif et l'entretien non-directif, il y a encore l'entretien semi-directif qui veut dire qu'on utilise les mêmes questions pour tous les participants mais l'interviewé peut répondre librement avec ses propres mots. L'entretien semi-directif autorise donc une grande liberté de parole parce qu'il contient seulement quelques thèmes dont l'intervieweur et le répondant parlent assez librement. Même si la forme et l'ordre des questions peut varier entre les participants, l'intervieweur doit s'assurer qu'on parle de tous les thèmes précisés à l'avance. (Eskola et Vastamäki 2015 : 29-30 ; Tiittula et Ruusuvuori 2009 : 11-12).

Dans notre étude, le type d'entretien utilisé est l'entretien semi-directif, même si nous n'avons pas de thématiques précises à explorer. En revanche, nous avons des questions particulières (Annexe 2) qui ont été préparées, posées dans l'ordre et auxquelles l'interviewé répond ce qu'il veut dans le cadre de la question. Nous pourrions l'appeler également l'entretien à questions ouvertes. Le but des entretiens dans notre étude est de nous donner des informations sur l'anxiété linguistique du point de vue des professeurs de la langue française. Il sera intéressant de voir combien, et surtout comment, les pensées des étudiants et des professeurs diffèrent – notre hypothèse étant qu'elles diffèrent.

En général, les entretiens sont toujours enregistrés et transcrits. L'enregistrement permet de retourner au moment de l'entretien et d'entendre les choses qu'on n'a pas remarquées la première fois. Il révèle toutes les hésitations, les corrections et les précisions de l'interviewé qui peuvent nous dire beaucoup sur l'attitude de l'interviewé envers le sujet discuté. Grâce à l'enregistrement, il est plus facile de rendre compte des choses qui apparaissent dans l'entretien et on peut également prendre des exemples et les utiliser dans le rapport définitif. L'exactitude des transcriptions peut varier selon la nature de l'étude : s'il s'agit d'une analyse de discours, il faut noter toutes les accentuations et les pauses en utilisant les normes de transcription. Souvent, comme dans notre cas, une telle transcription exacte n'est pas nécessaire puisque l'analyse se concentre sur le contenu des entretiens. (Tiittula et Ruusuvuori 2009 : 14-15 ; Eskola et Vastamäki 2015 : 42).

4. Analyse des récits : l'anxiété linguistique selon les étudiants

Il a été demandé à chaque participant de notre étude de raconter son histoire avec la langue française du point de vue de l'anxiété linguistique. Dans ce chapitre de l'analyse, nous nous focalisons sur les récits personnels des participants et sur leur manière de traiter l'anxiété dans ces récits. Nous analysons les récits par le biais de quatre questions :

- 1) Comment les étudiants ressentent-ils l'anxiété linguistique et quelles sont les causes de cette anxiété ?
- 2) Quelles sont les conséquences de l'anxiété sur les études ?
- 3) Quel est le rôle des enseignants dans l'anxiété linguistique ? Que pouvaient-ils faire ?
- 4) Le rôle des étudiants : que pouvaient-ils faire eux-mêmes ?

Nous examinons toutes ces questions plus en détail dans les sous-chapitres qui suivent. Les exemples tirés des récits ont été traduits par nous-même et tous les noms des participants ont été changés pour respecter leur droit à l'anonymat. Il peut être noté dans les exemples que les participants décrivent leur anxiété en utilisant un vocabulaire varié. « Jännitys », « paineet », « harmistuminen » et « huolehtiminen » sont les mots que les participants utilisent en parlant de leurs sentiments d'incertitude et de tension, en plus de « ahdistus ». C'est surtout le terme « *kielijännitys* » qui est utilisé dans la littérature finlandaise concernant ce phénomène (voir p.ex. Pihko 2007). Cependant, dans cette étude, nous avons décidé de profiter exclusivement du terme *anxiété* parce qu'il est le terme utilisé dans la littérature française en ce qui concerne les sentiments de malaise dans les cours de langues (voir p.ex. Baranowski 2015). Nous considérons également qu'il indique mieux la gravité du phénomène que le terme finnois « *kielijännitys* » qui pourrait être traduit par « tension linguistique ».

4.1. Comment les étudiants ressentent-ils l'anxiété linguistique et quelles sont les causes de cette anxiété ?

L'impression générale que les récits donnent est assez prévisible : certains sont plus anxieux que d'autres. Quoi qu'il en soit, l'anxiété linguistique est perceptible à l'université et c'est un vrai problème pour certains. Kristiina, une étudiante de première année, parle aussi au nom des autres :

1. Minusta tuntuu, että kieliähdistusta [sic] (ainakin sen perusteella, mitä olen jutellut muiden ranskan fuksien kanssa) aika monella meistä on kieliähdistusta.

(Il me semble que (au moins après avoir parlé avec les autres bizuts) plusieurs d'entre nous souffrent d'anxiété linguistique.)

Comme le montre l'exemple 1, l'anxiété linguistique est relativement commune et elle doit donc être prise au sérieux. Comme les participants ont décrit leur apprentissage du français dès les premières années jusqu'à l'université, il a été possible de faire des remarques sur les changements dans les sentiments d'anxiété en ce qui concerne les cours de français. Nous avons noté que tous les types sont possibles : il y a des étudiants qui se sont senti anxieux déjà au collège ou au lycée et qui se sentent anxieux également à l'université, mais il y a des étudiants qui n'ont jamais été particulièrement anxieux, ni avant ni après l'entrée à l'université. Naturellement, il existe également des étudiants pour lesquels l'anxiété n'a pas été un vrai problème au collège et au lycée mais qui ont commencé à se sentir anxieux dans les cours de français de l'université. Au contraire, il est aussi possible qu'un étudiant ait été véritablement anxieux au lycée mais n'a aucun problème d'anxiété à l'université. Selon les récits que nous avons reçus, il semble que « le type trois » est le plus commun : la plupart des participants n'ont pas été particulièrement anxieux au collège et au lycée mais ont commencé à se sentir anxieux à l'université. L'autre possibilité est que l'anxiété sentie auparavant se soit aggravée dès le début des études à l'université. Cela est un signe évident que l'anxiété linguistique aux universités doit être examinée et prise en considération.

Pour examiner plus précisément les sentiments et les causes de l'anxiété, nous les traitons dans les deux sous-chapitres ci-dessous. Nous commençons par les situations que les étudiants trouvent stressantes, puis nous réfléchissons sur les causes de l'anxiété, présentes dans les récits. Comme nous nous sommes intéressée à l'anxiété linguistique

dans son ensemble, nous tenons compte de toute l'anxiété ressentie au fil des années d'études, c'est-à-dire au collège et au lycée mais aussi à l'université.

4.1.1. Les situations stressantes

Dans ce sous-chapitre, nous présentons les situations qui suscitent l'anxiété chez les participants. Nous avons distingué deux catégories principales : la peur de parler et l'anxiété plus générale. En plus de ces deux sources d'anxiété, il y a encore quelques autres situations que les participants trouvent stressantes. Nous les présentons brièvement après les deux catégories principales.

Les situations les plus stressantes sont donc sans doute celles où l'étudiant est obligé de parler la langue cible, à savoir le français. Cela se voit dans tous les récits, surtout en ce qui concerne les études à l'université. La prise de parole, les cours d'expression orale, les exposés oraux et la prononciation sont tous des facteurs qui semblent susciter l'anxiété. Plusieurs participants mentionnent la situation, où il y a la probabilité de devoir répondre à une question que pose le professeur. Voyons l'exemple de Vilma :

2. Varsinkin vain ranskaa puhuvien opettajien tunnit ovat olleet ahdistavia, koska pelkään heidän kysyvän jotain, mitä en ymmärrä tai johon en huonolla kielitaidollani osaa vastata. Olen taas huomannut, että odotan kauhulla tiettyjä päiviä, jolloin tiedän olevan tunteja, joilla minun ehkä tarvitsee puhua ranskaa ääneen.

(Surtout les leçons des professeurs natifs ont été angoissantes parce que j'ai peur qu'ils me demandent quelque chose que je ne comprends pas ou auquel je ne sais pas répondre à cause de mes faibles compétences linguistiques. J'ai noté encore que j'attends avec effroi les jours où il y a les leçons où je dois probablement parler français à voix haute.)

L'exemple 2 montre bien que même les situations assez neutres, comme l'action de répondre à une question, peuvent vraiment être angoissantes pour les étudiants. Selon les participants, cela est souvent lié à la peur que les autres étudiants du cours pensent que la personne en question est stupide si elle ne sait pas répondre ou si elle prononce mal. En plus de l'obligation de parler de but en blanc, les cours d'expression orale et les exposés oraux semblent susciter l'anxiété chez tout le monde. Une personne a même décrit le cours d'expression orale comme un cauchemar. Vilma se souvient d'une situation angoissante :

3. [...] kun meidän piti ryhmässä improvisoida tilanne koko luokan edessä enkä saanut sanaakaan suustani, mikä taas aiheutti häpeää ja tunteen siitä, että petin ryhmäni.

([...] quand nous devions improviser une situation dans un groupe devant toute la classe et aucun mot ne me venait à l'esprit, ce qui causait de l'embarras et la sensation que j'ai déçu mon groupe.)

Ici aussi, la personne a peur de ce que les autres étudiants pensent et elle a honte d'être pétrifiée quand elle aurait dû parler. Nous reviendrons sur l'influence des autres étudiants plus en détail dans le sous-chapitre suivant. En tout cas, l'improvisation appartient à la même catégorie avec les situations où on est obligé de parler la langue cible soudainement, comme répondre à une question posée par le professeur. C'est comme si l'étudiant devait toujours être vigilant et prêt à parler sans la possibilité de se relaxer et de se concentrer seulement sur l'apprentissage. Mais aussi les exposés oraux semblent stresser beaucoup les étudiants. Maintenant il s'agit de situations pour lesquelles l'étudiant peut s'entraîner à l'avance mais qui tout de même suscitent l'anxiété. Saaga décrit ses expériences avec les exposés oraux :

4. [...] erityisesti suulliset kurssit jännittivät hirveästi. Niillä täytyi yleensä pitää esitelmä ranskaksi luokan edessä ja sellaiset tilanteet jännittivät erityisen paljon. Muistan kirjoittaneeni koko puheen valmiiksi, opetelleeni sen ulkoa mahdollisimman hyvin ja lukeneeni paperista kohdat, joita en muistanut.

([...] notamment les cours d'expression orale m'ont rendu anxieuse. En général, on devait y présenter un exposé devant toute la classe et de telles situations m'ont rendu particulièrement anxieuse. Je me souviens d'avoir écrit tout le discours à l'avance, de l'avoir appris par cœur si bien que possible et d'avoir lu les points dont je ne me suis pas souvenue.)

Le fait que les exposés oraux suscitent l'anxiété est tout à fait naturel et cela ne résulte pas nécessairement du fait de devoir s'exprimer en langue étrangère. L'utilisation du français est quand même un stresser additionnel qui peut augmenter l'anxiété dans la situation qui est en soi assez stressante. Comme l'a fait Saaga (exemple 4), l'étudiant peut essayer de réduire l'anxiété en se préparant soigneusement.

La peur de parler est présente aussi hors de l'école et hors de l'université et certains participants constatent que les situations communicatives avec les natifs sont assez stressantes, surtout au début. Cela est dû aux sentiments d'incertitude et de la frustration quand on ne comprend pas ce que les natifs disent et quand on ne réussit pas à s'exprimer suffisamment bien. De tels sentiments sont très normaux quand on habite et étudie à l'étranger et que l'on fréquente des natifs. Une participante constate qu'en étudiant à l'étranger, elle a ressenti une pression de bien parler, « comme un local », pour que les natifs ne lui parlent pas anglais. Nous considérons que dans ce cas, on peut

également parler d'anxiété linguistique parce que la personne a un grand besoin de s'exprimer parfaitement en français pour éviter la situation humiliante où un local ne veut pas parler français avec lui.

Toutes les situations stressantes vues ci-dessus sont liées à l'appréhension de la communication que Horwitz, Horwitz et Cope (1986 : 127) considèrent comme l'une des trois anxiétés de performance, étroitement liées à l'anxiété linguistique. Comme nous l'avons déjà vu dans le chapitre 2, l'appréhension de la communication signifie un certain type de timidité qui est caractérisé par la peur de communiquer avec les gens. Les gens ayant des difficultés à parler dans un groupe ou en public ont probablement encore plus de difficultés quand ils doivent utiliser une langue étrangère en classe sans avoir le contrôle de la situation communicative. Dans les exemples 2, 3 et 4, il ne s'agit pas nécessairement de la peur de communiquer avec les gens mais surtout de la peur d'utiliser la langue étrangère devant les autres. Cependant, en ce qui concerne les exposés oraux, l'anxiété ne résulte pas toujours de la peur d'utiliser la langue étrangère mais la situation peut être extrêmement angoissante en soi pour une personne qui a peur de prendre la parole en public.

Les situations où l'étudiant doit parler français, soit tout à coup, soit après s'être entraîné, sont donc les situations les plus angoissantes selon les participants. Néanmoins, il existe aussi d'autres situations stressantes. L'autre catégorie principale que nous avons détectée est l'anxiété plus générale. Cela veut dire que les participants ont ressenti également beaucoup d'anxiété qui ne peut pas vraiment être considérée comme une anxiété linguistique mais qui quand même affecte considérablement leur apprentissage. Ces situations sont liées au commencement des études à l'université. Malla parle des changements généraux :

5. Opiskelu yliopistossa jännitti minua aluksi paljon : uusi ympäristö, uudet ihmiset, uudet opiskelutavat, itsenäinen opiskeluote, teoreettispainotteiset kurssit. Uusi opiskelumaaailma jännitti.

(Au début, les études à l'université m'ont rendu très anxieuse : un nouvel environnement, des gens nouveaux, de nouvelles façons d'apprendre, l'indépendance dans les études, des cours principalement théoriques. Le nouveau monde d'études m'a rendu anxieuse.)

Comme Malla le dit, le changement est assez grand quand on vient du lycée à l'université. Plusieurs participants ont décrit des sensations similaires et une participante

a même dit que toute l'université était « un choc » et l'adaptation à l'enseignement en français était en soi difficile. Deux participantes constatent qu'à l'université, le niveau de français et les exigences sont assez élevés. Une étudiante écrit qu'elle est anxieuse parce qu'on exige d'elle plus que ce qu'elle pense être capable. Cela nous fait penser au gouffre entre les études au lycée et les études à l'université : est-ce qu'on prend cela en considération quand on planifie le programme d'enseignement ? Même si on ne peut pas comparer les études à l'université avec celles au lycée, nous soulignons l'importance de l'empathie : les étudiants venant directement du lycée n'ont peut-être pas immédiatement toutes les compétences que les études à l'université demandent. Pour cette raison, ces étudiants ne profitent pas des études autant que les étudiants pour lesquels la langue est déjà suffisamment familière et qui ont peut-être déjà passé plusieurs mois dans un pays francophone. Comme l'a constaté MacIntyre (1995 : 96), l'attention des étudiants anxieux (et donc probablement plus faibles) est attirée non seulement sur la tâche en question mais aussi sur leurs réactions à cette tâche. Ainsi, en même temps que les processus cognitifs liés à soi-même augmentent, les processus cognitifs liés à la tâche diminuent et l'étudiant ne profite pas de la leçon autant qu'il le ferait s'il ne devait pas perdre d'énergie en pensant qu'il ne se débrouille pas. Il nous semble donc qu'il existe un problème en ce qui concerne le gouffre entre les études au lycée et les études à l'université et on devrait le prendre en considération mieux qu'avant pour assurer qu'aussi l'apprentissage des étudiants venant directement du lycée est efficace dès les premiers jours à l'université. Nous y reviendrons dans le sous-chapitre suivant.

En plus de ces deux catégories principales, il y a encore quelques situations isolées que les participants trouvent, dans une certaine mesure, angoissantes. Les deux autres anxiétés de performance, l'anxiété liée aux tests et à la peur de l'évaluation négative que Horwitz, Horwitz et Cope (1986 : 127) mentionnent en sus de l'appréhension de la communication sont également présentes dans les récits des participants. Une participante a écrit que les situations d'examen étaient au début assez stressantes. Cependant, l'anxiété liée aux tests ne semble pas être si commune que la peur de l'évaluation négative. Saaga écrit :

6. Yliopisto-opintojen alussa aiemmin tunneilla ahkerasti vastanneesta ja aktiivisesta opiskelijasta kuoriutui todella syrjävetäytyvä [sic] opiskelija. En osallistunut tunneilla juurikaan muuta kuin kuuntelemalla, sillä jännitin omaa huonoa puhetaitoani, mutta myös väärin vastaamista. Aiemmin en ollut kokenut väärin vastaamista mitenkään

kamalana tai nolona, mutta yliopistossa tuntui, että parempi olla hiljaa, jos ei ole 100 prosenttisen varmasti oikeassa. Yliopisto-opettajat eivät mielestäni osanneetkaan käsitellä väärä vastauksia rakentavasti, vaan monesti väärin vastatessa sai opettajalta kommentiksi vain *Non*. Lisäksi itseä jännitti vastata ranskaksi muiden, itseäni paljon taitavampien opiskelijoiden edessä.

(Au début des études à l'université, l'étudiant qui auparavant était active et qui répondait souvent en classe est devenue une étudiante très réservée. Je n'ai pas participé en classe autrement qu'en écoutant car j'avais peur de mes faibles compétences orales mais aussi de donner une réponse incorrecte. Antérieurement je n'avais pas considéré les réponses incorrectes comme quelque chose d'insupportable ou d'embarrassant mais à l'université il me semblait qu'il valait mieux rester silencieuse si la probabilité d'avoir raison n'est pas de 100%. A mon avis, les professeurs d'université ne savaient pas traiter les erreurs à la façon constructive et souvent lorsque quelqu'un se trompait, le commentaire du professeur était seulement « Non ». En plus, il était angoissant de répondre en français devant les autres étudiants, plus compétents que moi.)

En plus du rôle des autres étudiants, l'exemple de Saaga montre le rôle essentiel de l'enseignant en ce qui concerne la peur de l'évaluation négative. Nous y reviendrons dans le chapitre 4.3. où nous examinerons le rôle des enseignants un peu plus en détail. Maintenant il nous reste à noter que les situations où il y a la possibilité de donner une réponse incorrecte suscitent l'anxiété chez les participants et la peur de l'évaluation négative est due aussi bien à l'enseignant qu'aux autres étudiants.

Selon les participants, les autres situations ou sujets stressants sont la compréhension orale (surtout avant l'entrée à l'université), les notes, les petits groupes, le mémoire de licence et le fait que le français est plus difficile que les autres langues. Plusieurs participants ont constaté que l'apprentissage du français a été beaucoup plus angoissant que l'apprentissage des autres langues étrangères. Cela est dû au fait que la prononciation en français est très difficile par rapport aux autres langues. Saaga révèle ses soucis concernant son futur métier en tant que professeure de français et écrit qu'elle se sent anxieuse lorsqu'elle doit parler français aux étudiants. Elle considère qu'en tant que professeure, elle devrait parler et prononcer parfaitement. Elle se sent donc anxieuse parce que donner un cours en utilisant seulement le français est encore très difficile et elle ne peut pas s'exprimer en français de la même façon qu'en finnois. Cela est certainement une forme de l'anxiété linguistique même s'il ne s'agit plus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous considérons que l'utilisation professionnelle du français ou d'une autre langue étrangère peut être considérée comme une sous-forme de l'anxiété linguistique qui n'est pas liée à l'apprentissage. Dans ce cas, la personne anxieuse a peur de ne pas savoir utiliser la langue étrangère suffisamment bien dans la vie professionnelle. Il serait intéressant d'étudier cette sorte

d'anxiété linguistique chez les employés de toutes les catégories professionnelles où les langues étrangères sont beaucoup utilisées.

Comme nous l'avons vu, il existe donc plusieurs façons de ressentir l'anxiété et quelques situations sont plus angoissantes que d'autres. Mais quelles sont les causes de l'anxiété linguistique, ressentie dans les multiples situations ? Nous les examinons dans le sous-chapitre suivant.

4.1.2. Les causes de l'anxiété linguistique

Les causes de l'anxiété linguistique que nous avons trouvées dans les récits des participants peuvent être divisées en quatre catégories : 1) l'anxiété personnelle, 2) les exigences externes (souvent imaginées), 3) les différences dans le niveau des étudiants et 4) les enseignants. Examinons brièvement chaque catégorie à travers des exemples.

Notre première catégorie est plus ou moins la même que la première source de l'anxiété que Young (1991 : 427) mentionne dans sa liste (l'anxiété personnelle et interpersonnelle). L'anxiété personnelle semble donc être une source remarquable d'anxiété linguistique. Johanna et Saaga exigent beaucoup d'elles-mêmes :

7. Ainakin oma kieliahdistukseni liittyy paljolti pyrkimykseen puhua tai kirjoittaa täydellisesti.

(Mon anxiété linguistique, du moins, est surtout liée à la velléité de parler ou écrire parfaitement.)

8. [...] omaan päähäni oli ehkä iskostunut ajatus, että ranskan pääaineopiskelijana kieltä olisi osattava täydellisesti. [...] Vaihtovuoden myötä laskin vaatimuksiani itseäni kohtaan, jotka ehkä kuitenkin olivat suurin syy kokemaani kieliahdistukseen yliopistopintojeni alussa.

([...] il demeurerait fermement ancré dans ma tête que je devrais savoir utiliser le français parfaitement puisque c'était ma matière principale. [...] Après l'année d'échange j'ai abaissé mes propres exigences qui, peut-être après tout, étaient la cause principale de mon anxiété linguistique au début de mes études à l'université.)

Comme Gregersen et Horwitz (2002) l'ont remarqué, il existe un lien évident entre l'anxiété linguistique et le perfectionnisme. Nous considérons que dans les exemples 7 et 8 il s'agit notamment de ce lien et les étudiantes sont anxieuses parce que leurs propres exigences sont trop élevées. Selon Gregersen et Horwitz (*ibid.*), les étudiants anxieux sont souvent perturbés par leurs erreurs et ils ne sont jamais satisfaits de leurs accomplissements. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, aussi MacIntyre, Noels

et Clément (1997 : 278) reconnaissent le rôle important des perceptions de soi et constatent que les étudiants anxieux ont une tendance à sous-estimer leurs compétences linguistiques. En fait, une participante pense que la cause de son anxiété est notamment la faible estime de soi en ce qui concerne l'emploi de la langue française. Il est donc important de reconnaître ses compétences et de savoir distinguer ses propres exigences de celles des autres. Comme l'écrit une participante, l'insécurité augmente si on pense qu'on ne sait pas bien parler le français. Le sentiment d'insuffisance et la frustration suivie par le manque de compétences peut donc être une véritable cause de l'anxiété linguistique. Dans ce cas, l'étudiant doit lui-même trouver une solution pour réduire ses exigences et ainsi diminuer l'anxiété.

La deuxième cause de l'anxiété linguistique sont les exigences externes qui sont souvent imaginées au lieu d'être réelles. Plusieurs participants ont décrit leurs soucis concernant les pensées des autres. Emma écrit :

9. Pelkäsin etten osaa ranskaa tarpeeksi hyvin tai että sanon jotakin väärin ja että muut miettivät miten voin tehdä virheen yksinkertaisessa asiassa tai miten en osaa lausua/kirjoittaa jotakin [...] Mietin monesti, että muut varmaan ajattelevat, että minun pitäisi osata ranskaa paremmin, sillä olin jo asunut Ranskassa [...].

(J'avais peur de ne pas savoir utiliser le français suffisamment bien ou de dire quelque chose d'incorrect et que les autres se demandent comment je peux faire une erreur dans une chose simple ou comment je ne sais pas prononcer/écrire quelque chose [...] J'ai souvent pensé que les autres pensent probablement que je devrais savoir mieux utiliser le français car j'avais déjà habité en France [...].)

Comme l'a dit Price (1991 : 105), l'anxiété liée aux procédures en classe signifie notamment des occasions où l'étudiant doit utiliser la langue étrangère devant les autres étudiants parce qu'il a peur de se rendre ridicule, d'avoir de la bouillie dans la bouche et de ne pas être capable de communiquer efficacement. Il nous semble que dans le cas d'Emma, il s'agit de perfectionnisme car elle ne tolère pas les fautes et la défaillance et elle pense qu'elle ne peut pas faire d'erreurs devant les autres étudiants sans se rendre stupide. Irina a des pensées assez similaires :

10. [...] pohdin sitä mitä muut ajattelevat. Kun kerran opiskelen ranskaa jo kuudetta vuotta, minunhan täytyisi puhua sitä oikein hyvin, ellei jopa erinomaisesti. [...] En tiedä kuinka todellisia kuvitteleman muiden asettamat odotukset ovat, mutta ne ovat ehkä suurin jännitystä aiheuttava tekijä ranskan kielen opiskelussa – tai ennemminkin sen puhumisessa. [...] Nykyään kuvittelen usein että kaikki ajattelevat kauhistellen, että tuoko muka aikoo oikein opettaa ranskaa vaikka ei itsekään osaa sitä edes puhua ja kamalalla aksentilla vielä.

([...] je réfléchis à ce que les autres pensent. Comme j'étudie le français déjà depuis six ans, je devrais le parler très bien, même parfaitement. [...] Je ne sais pas si ces exigences imaginées sont réelles ou pas mais elles sont peut-être le facteur le plus angoissant dans l'apprentissage du français – ou plutôt dans les conversations en français. [...] Actuellement, j'imagine souvent que tout le monde est horrifié par le fait que je vais enseigner le français même si je ne le sais pas parler moi-même et que j'ai un horrible accent.)

Irina aussi a peur de ce que les autres pensent et fixe haut ses propres exigences en pensant que les autres attendent d'elle des compétences parfaites. Comme Saaga, Irina souffre aussi de « l'anxiété linguistique professionnelle » mais elle s'inquiète notamment des réactions des autres, pas directement de ses compétences. Dans son récit, Tea mentionne également les exigences des professeurs :

11. Erityisesti nyt, opintojeni loppuvaiheessa jännitys näkyy, sillä tuntuu, että opettajat olettavat minun, kohta valmiin maisterin, olevani [sic] ranskan kieleni huipulla, kun taas itse koen ranskani hiukan huonontuneen. [...] Ulkopuolisten (kuvitteleman) odotukset siis luovat minulle paineita ja ovat tällä hetkellä ainut kieliahdistukseni aiheuttaja [...].

(Surtout maintenant, dans la dernière étape de mes études, l'anxiété se voit, parce qu'il me semble que les professeurs supposent que moi, bientôt diplômée avec un master de français, je maîtrise le français parfaitement tandis que moi je sens que mes connaissances en français se sont un peu affaiblies. [...] Les exigences externes (que j'ai imaginées) créent donc du stress et sont actuellement la seule cause de mon anxiété linguistique [...].)

Tea imagine que selon les professeurs, elle devrait maîtriser le français parfaitement. Cela nous fait penser : d'où viennent de telles suppositions ? Est-ce que les professeurs vraiment exigent des compétences linguistiques parfaites à la fin des études où est-ce seulement une illusion que les étudiants se créent à eux-mêmes ? Nous y reviendrons dans la deuxième partie de notre analyse où nous examinerons les visions des professeurs.

La troisième catégorie que nous avons réussi à trouver dans les récits des participants est formée par les différences dans le niveau des étudiants. Même si cette catégorie est étroitement liée aux deux catégories vues ci-dessus, nous voulons la traiter comme une catégorie distincte parce qu'il s'agit d'une cause de l'anxiété linguistique extrêmement commune et importante. Pour Vilma, l'apprentissage du français était stressant au collège parce qu'elle n'avait pas d'amis dans les leçons et qu'elle était toujours la cinquième roue du carrosse dans les exercices à deux personnes. Même si tout allait bien au lycée, son anxiété est revenue à l'université à cause des grandes différences dans le niveau des étudiants. Elle écrit :

12. Oli todella suuri kolaus pudota luokan parhaasta oppilaasta luokan huonoimmaksi. Melkein kaikki kanssaopiskelijoista ovat olleet edes jollain tavalla tekemisissä ranskan kanssa – toiset asuneet tai opiskelleet ranskankielisessä maassa, toiset käyneet Suomessa ranskankielistä koulua tai lukeneet ranskaa ala-asteelta saakka. Oma viiden vuoden opiskeluni tuntuu mitättömältä, saatikka se, että en ole koskaan edes käynyt Ranskassa. Tästä johtuen vanha tuttu ahdistus ranskan opiskelun suhteen on palannut ja tunneille meneminen on ollut vaikeaa.

(C'était un grand choc qu'ayant été la meilleure étudiante je suis devenue la moins bonne de la classe. Presque tous les autres étudiants ont eu quelque chose à voir avec le français – les uns ont habité ou étudié dans un pays francophone, les autres ont étudié dans une école franco-finlandaise ou étudient le français depuis l'école primaire. Mes études de cinq ans semblent négligeables, sans parler du fait que je n'ai jamais visité la France. A cause de cela, l'anxiété à l'égard des études du français est revenue et il a été difficile d'aller aux cours.)

L'histoire de Vilma ressemble beaucoup à ce que plusieurs participants anxieux ont écrit. Les étudiants plus faibles se sentent anxieux parce qu'ils considèrent le haut niveau des autres étudiants comme une menace. Pareillement, plusieurs participants « plus expérimentés » se sont demandé comment les étudiants venant directement du lycée peuvent se débrouiller dans les leçons qui sont difficiles même pour eux. Il nous semble donc que le niveau exigé est peut-être plus élevé que ce dont la plupart pense être capable de faire. Examinant ces expériences des participants, il semble évident qu'il fallait faire attention aux différences dans le niveau des étudiants et le prendre en considération surtout en ce qui concerne le début des études. Est-ce qu'il serait possible de former par exemple deux groupes distincts – l'un pour les étudiants venant directement du lycée et l'autre pour les étudiants plus compétents ? Il est difficile de savoir si l'arrangement de cette sorte aiderait les étudiants à apprendre plus vite ou s'il ralentirait l'apprentissage à cause de pressions inexistantes, lorsque les étudiants plus expérimentés ne seraient plus là pour « déranger ». Nous considérons quand même que cela pourrait être une opportunité d'éviter ou au moins de diminuer l'anxiété linguistique à l'université.

La quatrième et donc la dernière cause de l'anxiété linguistique que nous avons trouvée sont les enseignants. Nous traitons le rôle des enseignants plus en détail dans le chapitre 4.3. mais constatons dès maintenant que les professeurs ont une influence remarquable sur l'anxiété que certains participants ressentent. Néanmoins, l'influence des professeurs n'est pas automatiquement mauvaise mais ils peuvent également, avec leur propre comportement, diminuer l'anxiété des étudiants, ce qui se voit dans quelques

récits des participants. Nous y reviendrons plus tard, après avoir examiné les conséquences de l'anxiété sur les études.

4.2. Quelles sont les conséquences de l'anxiété sur les études ?

Dans ce sous-chapitre, nous nous focalisons sur les effets de l'anxiété concernant les études du français. Tout d'abord, nous pouvons constater que les participants n'ont guère décrit les conséquences de l'anxiété dans leurs récits. Il est quand même possible de détecter des effets de chaque catégorie que nous avons trouvée dans le chapitre 2 où nous avons examiné l'anxiété linguistique à travers les études antérieures. Ces catégories étaient : 1) effets subjectifs, 2) effets sur le comportement, 3) symptômes physiologiques et 4) effets sur l'apprentissage. À notre avis, cette division est valide parce que les mêmes catégories sont perceptibles aussi dans notre corpus.

Commençons par les effets subjectifs qui se voient dans les récits surtout par le biais d'une faible estime de soi en ce qui concerne le français. Aida (1994 : 164) souligne qu'il est nécessaire de prendre en compte les croyances que l'apprenant possède sur ses capacités linguistiques et sur ses connaissances. Plusieurs participants semblent sous-estimer leurs capacités en se comparant aux autres étudiants. Selon Aida (*ibid.*), un étudiant anxieux peut avoir besoin d'aide en classe mais ne la demande pas parce qu'il considère tout appel à l'aide comme une manifestation de faiblesse, d'immaturité ou d'incompétence et il ne veut pas que le professeur découvre sa lutte contre l'anxiété. Pour Vilma, les effets subjectifs se voient notamment dans les sentiments d'incompétence et de honte :

13. Asiaa ei auttanut suomea osaamaton, natiivi ranskankielinen opettaja, jonka puheesta en oikeastaan ymmärtänyt juuri mitään enkä uskaltanut koko ajan olla kysymässä, koska muut näyttivät ymmärtävän hyvin. [...] Tästä seuraa esimerkiksi se, että tunneilla joudun häpeämään itseäni osaamattomuuteni takia. Inhoan olla esillä enkä nauti olla huomion keskipisteenä.

(Cela n'aidait pas que je n'aie rien compris de ce que le professeur natif, qui ne parlait pas finnois, disait et je n'osais pas demander tout le temps parce qu'il me semblait que les autres comprenaient très bien. [...] La conséquence de cela est que dans les leçons, j'ai honte de moi-même à cause de mon ignorance. Je déteste être en vedette et je n'aime pas être au centre de l'attention.)

L'exemple 13 montre bien que les situations angoissantes dans les leçons peuvent influencer négativement sur les croyances que l'apprenant possède sur ses capacités. Un autre effet subjectif est le perfectionnisme qui fonctionne dans les deux sens. Une

participante avec une tendance au perfectionnisme se sent anxieuse parce qu'elle veut parler et écrire parfaitement et maintenant elle doit accepter que ses compétences linguistiques ne suffisent pas et qu'elle n'est plus « la meilleure étudiante de la classe ». Une autre se sent anxieuse dans les cours et essaye de compenser l'anxiété et les sentiments d'incompétence en révisant et en travaillant beaucoup à la maison. Comme nous l'avons déjà constaté, le perfectionnisme peut donc être aussi bien la cause de l'anxiété qu'une conséquence des sentiments désagréables dans la classe que la personne essaye d'éviter en travaillant dur, même excessivement, à la maison.

Dans les récits, les participants mentionnent aussi quelques conséquences que l'anxiété a sur leur comportement, ce qui est la deuxième catégorie des effets de l'anxiété. Quelques participantes écrivent qu'au collège et au lycée, elles ont répété les mots difficiles à voix basse pour que leur propre prononciation ne soit pas entendue ou qu'elles ont murmuré pour ne pas devoir écouter leur propre discours enregistré. Comme nous l'avons vu déjà dans le chapitre 2, l'évitement de toute sorte est une conséquence habituelle de l'anxiété linguistique. Dans le cas de Vilma, la négligence est dirigée vers les devoirs :

14. Ahdistuksesta seuraa itselleni se, että ahdistuksen tuottaja aiheuttaa minussa negatiivisia tunteita ja alan sitä kautta välttelemään sitä. Syksyn aikana olenkin huomannut, että minun on todella vaikea saada läksyjä tehdyksi ja silloinkin yleensä teen ne hutaisten.

(Pour moi, la conséquence de l'anxiété est que la source de l'anxiété provoque des sentiments négatifs et je commence à l'éviter. Au cours de l'automne, j'ai remarqué qu'il est très difficile pour moi de réussir à faire les devoirs et lorsque je réussis, je les fais mal.)

Le fait qu'on commence à éviter les devoirs influence naturellement l'apprentissage et ainsi, rend les leçons supposément encore plus angoissantes. L'évitement dans le comportement des participants se voit aussi autrement. Quelques-unes ont fait l'école buissonnière ou même abandonné des cours, comme l'a fait Aada :

15. Ymmärrykseni ja suullinen tuottamiseni ovat kohdillaan, mutta kirjoittaminen ja kieliopin hallinta ovat pahasti retuperällä. Sain tästä opettajiltani palautetta ja kurssit jäivät kesken osittain ajanpuutteen, osittain negatiivisen palautteen vuoksi. Päätin, että minun täytyy tehokerrata kielioppia ennen kuin voin uskaltautua takaisin kursseille.

(Ma compréhension orale ainsi que ma production orale sont ok mais l'expression écrite et la grammaire sont « dans une mauvaise voie ». Mes enseignants m'ont donné du feedback et j'ai abandonné les cours, partiellement à cause du manque de temps et

partiellement à cause de l'évaluation négative. J'ai décidé que je dois réviser intensivement la grammaire avant d'oser recommencer mes cours.)

Dans l'exemple 14 on peut voir encore l'influence des enseignants et remarquer qu'une partie de l'anxiété linguistique est évidemment la peur de l'évaluation négative, comme Horwitz, Horwitz et Cope (1986) l'ont constaté. Ici il s'agit d'une conséquence assez grave parce que l'étudiante a été prête à abandonner tout le cours à cause de l'anxiété. Nous supposons que cela n'est pas l'intention des professeurs quand ils donnent le retour mais d'une façon ou d'une autre, l'étudiant doit traiter ce retour et pour une personne anxieuse, une possibilité est de baisser les bras et d'abandonner le cours complètement. Heureusement, il nous semble que cela n'est pas une habitude très commune et aussi ceux qui envisagent cette solution ne la font pas en fin de compte. Par contre, selon les récits, un comportement plus commun est par exemple de ne pas répondre aux questions de l'enseignant parce qu'on a peur de parler et de faire des fautes et parce qu'on a honte de sa mauvaise prononciation. Cependant, il y a également des étudiants qui ne restent pas silencieux même s'ils ne tolèrent pas les fautes. Voyons l'exemple d'Irina :

16. En kuitenkin yleensä ole kokonaan hiljaa sen takia etten osaa täydellisesti, mutta yritän sanoa asiani jotenkin niin yksinkertaisesti että se ainakin olisi oikein.

(En général, je ne reste pas complètement silencieuse parce que je ne sais pas parler parfaitement mais j'essaye de dire les choses si simplement qu'il n'y a certainement pas de fautes.)

L'exemple 15 montre que la peur des fautes peut empêcher l'étudiant d'adopter un vocabulaire riche et de limiter l'apprentissage quand on n'utilise que les mêmes mots familiers jour après jour. Nous considérons qu'il peut être difficile de se débarrasser de cette « habitude » et ainsi, le progrès se ralentit. Le dernier effet de l'anxiété sur le comportement que nous avons trouvé dans notre corpus est l'utilisation des tranquillisants. Outi révèle :

17. [...] en ole yliopistossa jännittänyt esiintymistä enää niin paljon kuin lukiossa (jossa otin kerran jopa rauhoittavan ennen esitystä ja olin melkein liiankin rento, olisin voinut jutustella aiheesta vaikka kuinka kauan...)

([...] à l'université, je ne me suis pas sentie si anxieuse qu'au lycée (où j'ai une fois même pris un tranquillisant avant mon exposé et j'étais presque trop détendue, j'aurais pu bavarder n'importe combien de temps...))

Même s'il s'agit d'un événement qui s'est produit au lycée, nous avons voulu le prendre comme exemple parce que les étudiants universitaires peuvent également se servir des

médicaments si leur anxiété devient excessive. Dans le cas où l'étudiant n'ose pas utiliser la langue étrangère dans une situation quelconque sans l'assistance de pilules, l'anxiété linguistique est véritablement un grand problème et nous considérons qu'un tel étudiant a besoin d'aide. De toute façon, les autres participants de notre étude n'ont pas parlé des tranquillisants ou d'autres médicaments, par conséquent, il nous semble qu'il ne s'agit pas d'un problème commun ou trop grave. Et il nous semble que dans le cas d'Outi, il s'agissait aussi d'une situation individuelle qui ne s'est pas renouvelée.

La troisième catégorie des effets de l'anxiété sont les symptômes physiologiques. Parmi les participants de notre étude, il y a seulement une personne qui mentionne un symptôme physiologique. Emma écrit :

18. Välillä on alkanut pyörryttämään ja ollut niin kamala olo, että en olekaan tullut seuraavalle tunnille.

(Occasionnellement, j'ai eu le vertige et je me suis sentie si mal que je ne suis pas venue à la leçon suivante.)

Avoir le vertige est un symptôme physiologique qui peut bien sûr apparaître dans toutes les occasions, pas seulement quand on est anxieux en cours. Cependant, dans le cas d'Emma, le vertige est notamment un effet de l'anxiété et il a des conséquences graves pour l'apprentissage d'Emma puisqu'elle commence à « sécher » les cours à cause de cela. Au point de vue de l'enseignant, il s'agit d'une situation difficile : est-il capable de remarquer tous les symptômes physiologiques des étudiants et comment est-il censé réagir ? S'il remarque que quelqu'un se sent mal et demande par exemple s'il va bien, l'étudiant se sent probablement encore plus mal quand il doit être au centre de l'attention du tout le monde et il est encore plus vraisemblable qu'il ne viendra pas à la leçon suivante. L'action la plus importante est donc de résoudre comment l'enseignant peut rendre les leçons moins angoissantes en premier lieu et ainsi, éviter que personne ne se sente mal dans la classe. Nous examinons les solutions dans le sous-chapitre suivant.

Dans notre classification, il existe encore la dernière catégorie où nous avons mis les effets que l'anxiété a sur l'apprentissage. Bien sûr les conséquences déjà vues ci-dessus affectent également plus ou moins l'apprentissage du français et plusieurs d'entre elles appartiennent aussi à cette catégorie. Les frontières de ces catégories sont donc assez vagues parce que l'anxiété linguistique est un phénomène très complexe et on ne peut

même pas savoir toujours quelle est la cause et quelle est la conséquence. En tout cas, nous voulons souligner deux points importants qui, à notre avis, sont notamment liés à l'apprentissage. Voyons l'exemple de Saaga :

19. [...] mutta omaa ääntämistäni häpesin edelleen, enkä sen takia halunnut puhua tunneilla. Mielestäni silloinen ahdistus ehkä jopa esti minua oppimasta, sillä selvää on, ettei hyvää ääntämystä opi olemalla hiljaa.

([...] mais j'avais encore honte de ma prononciation et à cause de cela, je n'ai pas voulu parler dans les leçons. A mon avis, l'anxiété que j'ai ressentie m'a peut-être même empêchée d'apprendre car il est clair qu'on n'apprend pas à bien prononcer si on ne dit rien.)

La citation de Saaga est un bon exemple d'une situation où une étudiante n'a pas parlé pendant les leçons parce qu'elle a eu honte de sa prononciation et qu'elle a eu peur de ce que pensent les autres étudiants et le professeur. La conséquence est que l'anxiété a empêché l'étudiante d'apprendre à parler si bien qu'elle aurait peut-être appris si elle avait parlé dans toutes les leçons et pratiqué la prononciation. Il semble donc que l'anxiété avec toutes ses manifestations a des conséquences plutôt négatives sur l'apprentissage et souvent la personne anxieuse ne le remarque qu'après quelques années quand l'anxiété s'est atténuée. L'autre point que nous trouvons essentiel en ce qui concerne l'apprentissage est l'effet de l'anxiété sur la motivation des étudiants. Une participante a mentionné que sa motivation a un peu baissé quand elle a voyagé en France pour la première fois et elle a remarqué qu'en dépit des études réussies, ses compétences orales étaient mauvaises et elle n'a pas très bien compris la langue parlée. Nous considérons que cela est tout à fait normal et il ne s'agit pas vraiment d'anxiété linguistique, mais plutôt d'un fait inévitable quand on utilise le français pour la première fois dans un environnement francophone, dans « la vie réelle ». Cependant, il était intéressant de noter que plusieurs participants ont mentionné que l'anxiété n'a pas affaibli leur motivation. Tea écrit :

20. Ahdistus ei vaikuta ranskan opiskelumotivaatiooni negatiivisesti, se vain luo epämiellyttävää oloa itselleni.

(L'anxiété n'a pas une influence négative sur ma motivation d'apprendre le français, elle crée tout simplement un état mental désagréable pour moi-même.)

Comme l'a dit Tea, l'anxiété n'affaiblit pas nécessairement la motivation d'apprendre la langue. Dans le chapitre 2, nous avons constaté qu'il existe deux formes de motivation, négative et positive. Nous avons aussi parlé de « l'anxiété débilite » qui incite

l'étudiant à abandonner la tâche en question (motivation négative) et de « l'anxiété palliative » qui motive l'étudiant à faire un effort et à accomplir la tâche (motivation positive) (Scovel 1991 : 22). Dans le cas de Tea, il ne s'agit ni d'anxiété débilante, ni d'anxiété palliative parce que l'anxiété n'a tout simplement aucun effet sur la motivation. Nous pouvons constater qu'en ce qui concerne Tea, les deux formes de l'anxiété vont de pair et elle est suffisamment motivée pour s'investir dans l'apprentissage mais ne laisse pas l'anxiété déranger trop son apprentissage.

Nous venons de voir que l'anxiété a plusieurs conséquences sur les études de la personne anxieuse et il existe certainement encore d'autres effets que nos participants n'ont pas mentionnés. Mais comme nous l'avons déjà constaté à plusieurs reprises, les enseignants jouent un rôle central en ce qui concerne l'anxiété des étudiants. Dans le sous-chapitre suivant, nous examinons ce rôle plus précisément.

4.3. Quel est le rôle des enseignants dans l'anxiété linguistique ? Que peuvent-ils faire ?

Les participants ont mentionné les enseignants à plusieurs reprises dans leurs récits, le rôle des enseignants dans l'apprentissage étant naturellement central. Mais quel est le rôle des enseignants en ce qui concerne l'anxiété linguistique ? Selon les participants, ils ont eu aussi bien de bons que de mauvais enseignants. Dans ce sous-chapitre, nous examinons les caractéristiques des bons et des mauvais enseignants suivant les récits des étudiants. Ensuite, nous présentons quelques suggestions concrètes que les participants donnent aux enseignants : comment améliorer l'enseignement et comment rendre les leçons moins stressantes ? Néanmoins, il faut noter que certains participants pensent que les enseignants n'ont aucun rôle en ce qui concerne l'anxiété linguistique. Pour terminer, nous voyons aussi un exemple de cela.

Commençons par les caractéristiques d'un bon enseignant. Les participants mentionnent des adjectifs comme encourageant, compréhensif, chaleureux, sympathique et bienveillant. Selon les participants, un bon enseignant met en valeur les conversations, suscite la réflexion, sait créer une ambiance détendue, présente un large éventail des éléments de la culture française et fait rire les étudiants. Johanna décrit son premier professeur de français à l'université :

21. Opettaja oli samantyyppinen kuin lukiossa eli nuori, vaativa ja erittäin hyvä. Ihailin häntä. Hän oli tehnyt opetusmateriaalit itse ja kääntänyt sarjakuvia suomeksi.

(Le professeur était semblable à mon professeur de lycée, alors jeune, exigeant et très bon. Je l'ai admiré. Il avait fait lui-même les matériaux pédagogiques et traduit des bandes dessinées en finnois.)

Suivant l'exemple de Johanna, il nous semble qu'un caractère exigeant ne suscite pas nécessairement l'anxiété chez les étudiants mais il peut augmenter la motivation d'apprendre tant que le professeur est aussi encourageant, compréhensif et dévoué à son travail. Un point qui divise les opinions est la manière de corriger les erreurs. Comme nous l'avons vu dans l'exemple 6, il y a des participants qui trouvent les professeurs universitaires incapables de corriger les erreurs d'une façon constructive. Également, il y a des participants qui pensent autrement, comme Vilma :

22. Toisten opettajien tunneilla ei ahdistaa niin paljon, koska tuntuu, että virheet ovat sallittuja ja jos minulla on ongelmia, saan apua. Myös se auttaa, että onnistumisista saa myönteistä palautetta eikä vain virheisiin kiinnitettäisi huomiota.

(Dans les cours des autres professeurs je ne me sens pas si anxieuse parce qu'il me semble que les erreurs sont autorisées et si j'ai des problèmes, on m'aide. Aussi le fait qu'on reçoit un retour positif quand on réussit et qu'on ne fait pas attention seulement aux erreurs, cela aide aussi.)

L'exemple 22 donne une impression qu'il existe deux types de professeurs : ceux qui ne supportent pas les erreurs et ceux qui les autorisent. L'impression générale que donnent les récits est que les étudiants apprécient les professeurs compréhensifs et encourageants. Une participante écrit que l'anxiété a diminué quand les professeurs finlandais ont dit « qu'on n'apprend la langue qu'en parlant. » Elle affirme qu'il est un peu plus difficile avec les professeurs français parce qu'on ne peut pas changer la langue au moment où ses propres compétences finissent. Mais apparemment, les professeurs français ont également été compréhensifs et les étudiants n'ont pas besoin d'avoir peur d'eux. Il nous semble, en fin de compte, que la caractéristique la plus importante d'un bon enseignant est la capacité de comprendre le niveau et les difficultés de chaque étudiant et de les prendre en considération dans la classe. Comme l'a dit Aida (1994 : 164), les enseignants aident les étudiants anxieux à maximiser leur apprentissage en créant un environnement d'apprentissage non-menaçant et positif ainsi qu'une ambiance amicale qui peut réduire la peur de l'embarras des étudiants, ce qui est souvent la conséquence des grandes différences dans le niveau des étudiants.

Malheureusement, les participants ont aussi l'expérience de mauvais professeurs. Selon les participants, un mauvais professeur se moque des étudiants, se comporte d'une manière imprévisible, ne tolère pas les fautes et ne montre pas de sympathie envers les étudiants. Impatient, trop strict, furieux, sarcastique et écervelé sont les adjectifs avec lesquels les étudiants décrivent leurs professeurs pas si bons. Même si la plupart de ces mauvais professeurs ont enseigné aux participants au collège et au lycée, quelques-uns ont également de mauvaises expériences en ce qui concerne les professeurs de l'université. Voyons l'exemple de Vilma :

23. Ahdistavia kokemuksia on siis ollut monia, mm. silloin kun minulta kysyttiin tunnilla kysymys, johon olisin suomeksi osannut vastata mutta ranskaksi minulla ei tullut yhtään sanaa mieleen enkä tilanteessa saanut opettajalta minkäänlaista apua tai apua vaan jouduin yksin takeltelemaan.

(Il y a eu beaucoup de situations angoissantes, par exemple quand dans la classe, on m'a demandé une question pour laquelle j'aurais su répondre en finnois mais en français aucun mot ne me venait à l'esprit et dans cette situation, le professeur ne m'a pas du tout aidée mais j'ai dû bégayer toute seule.)

L'exemple 23 montre qu'il peut être très angoissant quand on laisse l'étudiant tout seul avec son hésitation. Dans cette situation, Vilma aurait voulu que le professeur l'ait aidé à trouver la réponse. Cependant, elle a dû avoir honte de ces faibles compétences et elle a peut-être pensé que le professeur n'a pas été très compréhensif quand il n'a pas voulu l'aider dans une situation extrêmement désagréable. Soulignons encore l'importance de la discrétion en ce qui concerne le comportement des professeurs. Les situations comme celle de l'exemple 23 sont susceptibles de produire une sensation d'anxiété ou même l'aggraver ; par conséquent, il est important de voir comment l'enseignant traite les étudiants.

Comme les participants ont des expériences de bons ainsi que de mauvais enseignants, ils savent comment ils apprennent mieux. Les uns sont assez critiques à l'égard des méthodes pédagogiques des professeurs universitaires et les autres semblent plus contents en ce qui concerne l'enseignement supérieur. En général, ce sont notamment les méthodes pédagogiques qui sont critiquées le plus. Outi écrit :

24. Opettajien opetusmenetelmät tuntuivat toisinaan vähän vanhanaikaisilta ja tylsiltäkin [...] kolmannen opiskeluvuoden aikoihin aloin huomata että opetus ei ole ranskan oppiaineessa kovin opiskelijälähtöistä ; joillain luennoitsijoilla on samat materiaalit käytössä vuosikymmenestä toiseen, ja jotenkin toiminta koko oppiaineessa on tietyllä lailla kunnianhimoitonta. Sillä tarkoitan sitä, että todellisia uudistuksia ei tehdä,

pysytään vaan vanhoissa käytännöissä [...] Opettajilla tuntui välillä olevan aika kyllästynyt asenne.

(Les méthodes pédagogiques sentaient parfois un peu anciennes et même ennuyeuses [...] pendant la troisième année d'études j'ai commencé à remarquer que l'enseignement dans la discipline du français n'est pas vraiment centré sur l'étudiant ; quelques professeurs utilisent les mêmes matériaux décennie après décennie et en quelque sorte, le fonctionnement dans toute la discipline manque d'une certaine ambition. Cela veut dire qu'on ne fait pas de vraies innovations mais on reste dans les vieilles pratiques [...] Il me semblait parfois que l'attitude des professeurs était assez ennuyée.)

Outi n'est pas très contente des méthodes « anciennes » que les professeurs utilisent. Elle ajoute que l'enseignement manque d'actualité et de perspective professionnelle. Cela nous donne l'impression que les professeurs n'ont peut-être pas la volonté de suivre le développement pédagogique parce qu'ils sont trop habitués à leurs propres façons d'enseigner. Il semble clair que quelque chose doit être fait, sinon les étudiants ne profitent pas de l'enseignement autant qu'ils pourraient si les enseignants étaient prêts à modifier leurs styles d'enseigner qui actuellement ne semblent pas très efficaces, au moins selon Outi. Alors, comment améliorer l'enseignement et surtout, quelles sont les choses que l'enseignant devrait prendre en considération pour prévenir l'anxiété linguistique ? Aussi Emma pense qu'on devrait adopter la pédagogie centrée sur l'étudiant et donner aux étudiants la possibilité de faire plus eux-mêmes, comme du discuter dans les petits groupes et par exemple trouver eux-mêmes les règles de grammaire au lieu de « donner un cours magistral deux heures sans arrêt ». Voici quelques idées d'Emma :

25. Yliopisto-opetus voisi olla toiminnallisempaa ja siinä voisi olla enemmän pareittain tai pienryhmissä tehtäviä keskustelu/pohdiskeluharjoituksia. [...] Portfolioiden/oppimispäiväkirjan tekeminen ranskaksi olisi myös toisinaan kiinnostava työmuoto kokeen sijasta. [...] Ranskan opinnoissa voisi myös olla enemmän projekteja (en tarkoita yhteisiä esitelmiä !!)/yhteistyötä muiden maiden oppilaiden kanssa. Opettajat ovat myös jääneet hieman etäisiksi eikä heiltä uskalla kysyä tunnilla apua. Jos he esittelisivät itsensä ja kertoisivat jotakin itsestään/taipaleestaan, heistä tulisi ehkä hieman helpommin lähestyttäviä [...].

(L'enseignement à l'université pourrait être plus actif et on pourrait faire plus d'exercices de discussion/de réflexion en pairs ou dans les petits groupes. [...] Il serait de temps en temps intéressant de faire un portefeuille/un journal de bord au lieu de l'examen. [...] Dans les études du français, il pourrait y avoir plus de projets (je ne veux pas dire les exposés communs !!) /de coopération avec les étudiants des autres pays. Les professeurs sont aussi restés un peu distants et on n'ose pas leur demander de l'aide dans la classe. S'ils se présentaient et racontaient quelque chose sur eux-mêmes/sur leur parcours, ils deviendraient peut-être un peu plus abordables [...].)

Emma critique surtout les cours monotones où l'enseignant parle seul et ne donne pas la parole aux étudiants pour lesquels il serait significatif de pouvoir discuter dans les petits groupes sur les sujets en question. Elle pense qu'une solution pour l'anxiété linguistique serait que les professeurs expliquent qu'il est acceptable de faire des erreurs et qu'on ne doit pas tout savoir immédiatement. Petra est d'accord :

26. Ahdistusta voisi vähentää keskustelemalla oppilaiden/opiskelijoiden kanssa virheen tekemisen merkityksestä, ja etenkin siitä, millainen vaikutus kielenkäyttäjänä kehittymiselle on sillä, että kielellistä ilmaisuaan rajoittaa koko ajan virheiden tekemisen tai väärinymmärretyksi tulemisen pelossa. Epävarmoja kielenkäyttäjiä tulisi kannustaa tekemään virheitä ja oppimaan niistä, sekä etsimään apua sanalliseen ilmaisuun keskustelukumppaneiltaan.

(L'anxiété pourrait être diminuée en discutant avec les élèves/les étudiants du rôle des erreurs et surtout, comment cela affecte le développement en tant qu'utilisateur d'une langue quand on restreint son expression orale tout le temps en ayant peur des erreurs ou d'être malentendu. Il faudrait encourager les utilisateurs incertains à faire des fautes et à en apprendre, aussi bien qu'à chercher de l'aide pour l'expression orale aux camarades.)

Il est possible de voir une connexion entre les pensées de Petra et celles de Price (1991 : 107) qui dit aussi que les étudiants doivent être encouragés à faire des erreurs et qu'il leur doit être rappelé que la salle de classe est une place où on apprend et où on communique plutôt qu'une place où on est sur scène. Si on reformule les pensées de Petra et de Price, il est clair qu'ils veulent dire qu'il faudrait encourager les étudiants à parler même s'ils font des fautes ; les fautes ne sont pas une fin en soi. Cela nous semble évident : si l'étudiant pense qu'il ne peut rien dire s'il ne sait pas le dire de manière tout à fait correcte, il n'ose pas ouvrir la bouche et l'apprentissage s'arrête. Il est donc important que l'enseignant crée une ambiance où il est « facile » de faire des erreurs et ainsi, apprendre. Comme l'a dit Johanna, aussi bien les enseignants que les camarades devraient encourager à la prouesse et à une indifférence adéquate : l'essentiel est que le message soit transmis !

En revanche, comme nous l'avons déjà constaté ci-dessus, certains participants pensent que les enseignants n'ont aucun rôle en ce qui concerne l'anxiété linguistique. Une participante constate que l'anxiété peut en fait diminuer quand l'enseignant donne un feedback positif lorsqu'on réussit. Petra n'a pas peur des professeurs :

27. Opettajilla ei ole mielestäni ollut minkäänlaista roolia jännityksen aiheuttajina tai sen lisääjinä opintojen aikana (paitsi siis ehkä se seikka että ovat natiiveja). Kaikki ranskan laitoksen opettajat, joiden kursseilla olen ollut ovat olleet mukavia ja kannustavia persoonia, toiset toki enemmän ja toiset vähemmän. Oppijana olen myös

avoin kritiikille ja haluan saada palautetta virheellisistä ilmaisuista, joten en koe kielen korjaamista mitenkään lannistavana vaan otan sen tilaisuutena kehittyä kielenkäyttäjänä. Toki saattaisin kokea ahdistavana, jos joku opettaja puuttuisi joka ikiseen havaitsemaansa kielivirheeseen, mutta tällaista ei ole onneksi tullut vastaan.

(À mon avis, les professeurs n'ont eu aucun rôle en ce qui concerne l'émergence ou l'augmentation de l'anxiété pendant les études (sauf peut-être le fait qu'ils sont natifs). Tous les professeurs du département de français aux cours desquels j'ai participé à ont été des personnes gentilles et encourageantes, bien sûr les uns un peu plus et les autres moins. En tant qu'apprenante, je suis réceptive à la critique et je veux avoir un retour sur les expressions incorrectes de façon à ce que la correction des erreurs ne soit pas pour moi une chose décourageante mais plutôt une opportunité de me développer. Bien sûr je me sentirais anxieuse si un professeur réagissait à chaque faute mais heureusement, cela n'a jamais été le cas.)

L'exemple 27 montre bien la contradiction entre les étudiants qui ont peur des enseignants et pour lesquels la correction des erreurs suscite beaucoup d'anxiété et les étudiants qui voient les professeurs surtout comme des sources d'information et les erreurs tout simplement comme un moyen de se développer. Pour les professeurs, il s'agit d'une situation difficile parce qu'ils sont entre le diable et la mer profonde et ils doivent faire attention aux étudiants plus faibles et anxieux en ne ralentissant pas l'apprentissage des étudiants plus compétents. Comme nous l'avons dit dans le chapitre 4.1.2., il nous semble qu'il fallait faire attention aux différences dans le niveau des étudiants et les prendre en considération surtout en ce qui concerne le début des études. Une solution serait de former par exemple deux groupes distincts – l'un pour les étudiants venant directement du lycée et l'autre pour les étudiants plus compétents. Cependant, il serait peut-être difficile de relier ces deux groupes par exemple après la première année s'il existait encore une grande différence dans le niveau des groupes. À cause de ce problème, nous considérons qu'un cours distinct pour les étudiants incertains préviendrait en quelque sorte l'anxiété linguistique en donnant une possibilité d'améliorer ses connaissances et de s'habituer à l'enseignement supérieur avant le début des cours communs. Une possibilité d'éviter le problème qu'Emma a mentionné dans l'exemple 25, le fait que les professeurs restent assez distants, serait d'organiser plus d'événements informels où les professeurs et les étudiants peuvent faire la connaissance sans les rôles du « professeur » et de « l'apprenant ». Petra a été très contente de la soirée que les professeurs ont organisée :

28. Viini- ja juustoilta fuksien ja professoreiden kesken ensimmäisillä opiskeluvuoroilla oli myös erittäin hyödyllinen ja yhteisöllisyyttä luova tapahtuma, joka rikkoi opettaja-opiskelija vastakkainasettelua ja madalsi kynnystä ilmaista itseään suullisesti.

(La soirée du vin et du fromage entre les bizuts et les professeurs dans les premières semaines d'études a été aussi un événement très utile et convivial qui a fracturé l'affrontement professeur-étudiant et abaissé le seuil de s'exprimer à l'oral.)

4.4. Le rôle des étudiants : que pouvaient-ils faire eux-mêmes ?

Se défaire de l'anxiété linguistique n'est pas seulement une tâche des enseignants mais naturellement, l'étudiant doit lui-même étudier ses sentiments et ses réactions et essayer de trouver des solutions pour que son anxiété diminuerait. Les participants de notre étude, surtout ceux qui étudient depuis plusieurs années, se sont rendu compte de beaucoup de choses en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue et l'anxiété linguistique. Il est vrai qu'avec le recul, les choses prennent un autre aspect et il est plus facile à comprendre son propre rôle. Un aspect sur lequel les participants ont réfléchi est la peur de parler :

29. Ei minun tarvitse osata puhua täydellisesti muilla kielillä joka tilanteessa, enhän minä omaa äidinkieltänikään siten aina puhu. (Johanna)

(Je ne dois pas savoir parler parfaitement les autres langues dans toutes les situations parce que je ne maîtrise même pas ma langue maternelle ainsi.)

30. Jälkikäteen ajatellen olisi pitänyt vain heittäytyä niin kielitaito olisi kehittynyt nopeammin. [...] ei pitäisi miettiä mitä muut ajattelevat. (Emma)

(Je pense maintenant que j'aurais dû tout simplement me lancer pour développer plus vite mes compétences linguistiques. [...] on ne devrait pas penser à ce que les autres pensent.)

31. Tiedostin kuitenkin koko ajan, että jännittäminen on turhaa ja vain hidastaa kehittymistäni kielenkäyttäjänä, sillä jännittäessä itseilmaisuni on rajoittuneempaa, ja jätän sanomatta mieleeni tulevia asioita. (Petra)

(J'ai su tout le temps que la tension est inutile et elle seulement ralentit mon développement en tant qu'utilisateur d'une langue parce qu'alors, mon expression est plus limitée et je ne dis pas toutes les choses qui me viennent à l'esprit.)

32. [...] selvää on, ettei hyvää ääntämystä opi olemalla hiljaa. Olisi silloin täytynyt rohkeasti avata suutaan tunneilla ja käyttää kieltä, koska siinä se olisi kehittynyt. (Saaga)

([...] il est clair qu'on n'apprend pas à bien prononcer si on reste silencieux. J'aurais dû ouvrir la bouche hardiment dans les leçons et utiliser la langue parce que là elle se serait développée.)

33. Uskon, että puhun ranskaa suomalaisiksi hyvin, eikä minulla ole mitään hävettävää. (Outi)

(Étant finnophone, je crois que je parle bien français et je n'ai rien dont je devrais avoir honte.)

Cette sagesse des participants montre avant tout que dans l'anxiété linguistique, il s'agit notamment de sentiments subjectifs d'incertitude que l'apprenant d'une langue étrangère ne sait nécessairement traiter qu'après plusieurs années d'études. Comme dans beaucoup de choses, ici aussi il est facile de penser après coup et de noter qu'on aurait appris mieux si on avait parlé dans les leçons en ne se souciant pas des réactions des autres. Malheureusement, cela est plus facile à dire qu'à faire et l'anxiété linguistique continue à perturber l'apprentissage aussi longtemps que l'apprenant ne sait pas lâcher ses présomptions sur son apprentissage et sur ses capacités linguistiques.

Comme l'écrit Irina, il est clair que les compétences linguistiques vont à vau-l'eau si on ne les utilise pas. Elle souligne l'importance de sa propre activité dans le maintien des compétences. Qu'est-ce que les participants font donc pour maintenir leurs compétences linguistiques et ainsi, pour diminuer l'anxiété ? Aada pratique le français pendant son temps libre :

34. Ranskaa pyrin ylläpitämään aktiivisesti niin paljon kuin suinkin ehdin vapaa-ajallani. Luen, puhun aina tilaisuuden tullen ja kuuntelen ranskaa paljon.

(Je vise à maintenir mon français activement pendant mon temps libre. Je lis, je parle chaque fois que j'en ai la possibilité et j'écoute beaucoup de français.)

Constatons que si tous les étudiants étaient aussi actifs qu'Aada, l'anxiété linguistique serait peut-être un problème un peu plus petit qu'actuellement. Dans son mémoire de maîtrise, Tikkanen (2014 : 82) a également remarqué que l'amélioration des compétences linguistiques existantes est une des méthodes d'adaptation que les étudiants utilisent pour gérer leur anxiété. Certainement, on ne peut pas sous-estimer le rôle de l'étudiant quant à l'anxiété et à sa diminution, sans parler de l'apprentissage. Il nous semble que tous les étudiants d'aujourd'hui ne sont pas prêts à faire un effort pour mieux apprendre, mais ils attendent que toute l'information apparaisse spontanément dans leur tête. Nous considérons qu'il s'agit essentiellement de la mentalité contemporaine « pour moi tout à la fois maintenant » qui décrit bien notre génération. Tea, qui a commencé à utiliser plus l'espagnol que le français, a noté que ces compétences en français sont actuellement assez passives. Elle écrit :

35. Nykyään pystyn kuitenkin hallitsemaan ahdistustani aika hyvin, sillä olen tajunnut, miksi sitä koen. Sanon itselleni seuraavia asioita : ranska ei voi aina olla aktiivisin kieli

päässäni, minun ei tarvitse olla täydellinen, aina löytyy sekä huonompia että parempia ranskan puhujia, siellä se ranska pysyy päässäni, kunhan käytän sitä välillä, saan kyllä ranskan aktivoitua uudelleen muutamassa päivässä tarvittaessa. Olen siis tietoinen ahdistuksen tunteesta sen iskiessä, ja pyrin järjeilemällä saamaan paineet poistettua mielestäni.

(Actuellement, je peux contrôler mon anxiété assez bien parce que j'ai réalisé pourquoi je la sens. Je me dis les choses suivantes : le français ne peut pas toujours être la langue la plus active dans ma tête, je ne dois pas être parfaite, il existe toujours des personnes qui parlent soit plus mal, soit mieux que moi, le français reste dans ma tête pourvu que je l'utilise de temps en temps, je peux l'activer de nouveau en quelques jours, si nécessaire. Je suis donc consciente du sentiment d'anxiété quand il émerge et je vise à éliminer la tension en raisonnant.)

L'exemple 35 donne de l'espoir : il est possible d'apprendre à vivre avec l'anxiété linguistique et même éliminer les sentiments désagréables si la situation l'exige. Comme nous l'avons mentionné dans le début de notre analyse, certains sont plus anxieux que d'autres et aussi, il semble évident que l'anxiété diminue au fil des années d'études. Dans les récits, nous avons pu trouver quelques points qui, selon les participants, ont eu un rôle central dans l'élimination de leur anxiété. Pour tous les participants qui ne se sentent plus si anxieux, un tel point a été un séjour dans un pays francophone. Voyons l'exemple de Saaga :

36. Käännepäähän ranskan opiskelussa tapahtui, kun vietin vuoden Erasmus-vaihdossa Ranskassa. [...] Vaihto antoi itselle rohkeutta puhua ranskaa ja sen myötä ongelmat kullun ymmärtämisen suhteen viimein katosivat.

(Le changement en profondeur dans mes études du français s'est passé quand j'ai passé une année en France dans le cadre d'un échange Erasmus. [...] L'échange m'a donné le courage de parler français et aussi les problèmes avec la compréhension orale ont finalement disparu.)

L'exemple de Saaga est seulement un parmi plusieurs exemples similaires que les participants ont rapportés. Plusieurs participants ont habité en France déjà avant le commencement des études supérieures donc pour eux, la possible anxiété a disparu déjà à l'étranger. Une de ces participants est Outi :

37. [...] en ole mielestäni kärsinyt [yliopistossa] kovasta kielijännityksestä. Tähän on aivan varmasti vaikuttanut se, että oleskelin lukion jälkeen melko pitkän ajan ranskankielisissä maissa ja puhuin päivittäin ranskaa.

([...] à mon avis, je ne me suis pas sentie très anxieuse [à l'université]. Cela est certainement dû au fait qu'après le lycée, j'ai séjourné assez longtemps dans des pays francophones et j'ai parlé français tous les jours.)

Outi constate qu'elle n'a pas souffert de l'anxiété linguistique grâce à ses expériences à l'étranger et comme nous l'avons vu dans l'exemple 36, Saaga aussi trouve que son

anxiété a diminué après l'échange universitaire. Après avoir lu plusieurs récits assez similaires, il nous semble évident que la meilleure solution pour diminuer l'anxiété est de partir à l'étranger où on peut et doit entrer en contact avec la langue étrangère tous les jours. Selon les participants, le séjour dans un pays francophone donne une bonne base pour les études à venir et du courage dont on a besoin dans les situations orales.

En plus des séjours dans les pays francophones, les participants mentionnent également quelques autres points qui les ont aidés à diminuer l'anxiété. Malla écrit que la familiarisation avec les autres étudiants a été « la pierre angulaire » dans la disparition de l'anxiété. Pour Petra, cela a été un soulagement qu'on ait fait les premiers exposés oraux dans des groupes. Vilma constate que l'anxiété contre laquelle elle a lutté au collège a disparu au lycée quand leur enseignant a changé. Tea, à son tour, écrit qu'elle se sentait plus détendue dans la classe quand il y avait les étudiants plus faibles qu'elle-même. Aussi les louanges et le retour positif encouragent les participants et améliorent leur estime de soi en tant qu'utilisateur du français. Malgré tout, on a encore besoin de la persévérance finlandaise bien connue :

38. Mutta sisulla mennään eteenpäin – niin kuin tähänkin saakka. (Aada)

(Mais la persévérance me fait avancer – comme jusqu'à présent.)

5. Analyse des entretiens : l'anxiété linguistique selon les professeurs

En plus des récits personnels des étudiants, notre corpus est constitué de matériaux récoltés par des entretiens semi-directifs que nous avons réalisés avec les professeurs de la langue française. Dans ce deuxième chapitre de l'analyse, nous nous focalisons sur les pensées des professeurs et sur leur attitude à l'égard de l'anxiété linguistique. Nous examinons les réponses des professeurs par le biais de trois thèmes :

- 1) L'anxiété linguistique en classe : situations et causes
- 2) Comment réagir ?
- 3) Exigences concernant les compétences linguistiques

Aucun des quatre professeurs interrogés n'était conscient du terme théorique « anxiété linguistique » avant de se le faire expliquer. Cependant, tous les professeurs ont constaté que le phénomène est bien connu en pratique. Alors, comment les professeurs éprouvent-ils l'anxiété linguistique des étudiants et quelles sont les causes de l'anxiété selon eux ?

5.1. L'anxiété linguistique en classe : situations et causes

En général, les professeurs ont remarqué que les situations orales suscitent l'anxiété chez les étudiants. Selon un professeur, l'anxiété se manifeste par l'indifférence en ce qui concerne les réponses aux questions et la participation dans la discussion. Une autre professeure constate que l'étudiant anxieux essaye d'être invisible, n'ose pas s'affirmer et ne parle pas volontairement. Un professeur a parfois observé, au moment des exposés, des phénomènes de nervosité physiques, par exemple des bégaiements. Toutes ces situations et manifestations de l'anxiété ressemblent à celles que les étudiants ont eux-mêmes rapportées. Il semble donc que les professeurs sont en quelque sorte au courant du phénomène de l'anxiété linguistique. Néanmoins, il est parfois difficile pour les professeurs de savoir s'il s'agit de l'anxiété linguistique proprement dite ou de quelque chose d'autre :

39. Useasti on vaikee sanoo et mikä on sitte niinku kieliahdistuksesta kiinni ja mikä sitten on niinkun muuten vaan sellasta yleistä läsnäolon puutetta. [...] Kyl mä oon sitä mieltä et monet asiat, sellaset vähän abstraktimmat asiat, menee helpommin perille omalla äidinkielellä, et poissaolo, niinkun henkinen poissaolo voi johtua siitä.

(Souvent c'est difficile de dire s'il s'agit de l'anxiété linguistique ou du manque de présence plus général [...] A mon avis, plusieurs choses, les choses un peu plus abstraites, sont plus compréhensibles dans la langue maternelle, et l'absence, comme l'absence mentale, peut résulter de cela.)

Dans l'exemple 39, nous pouvons déjà noter une cause de l'anxiété que les professeurs ont déclarée : l'utilisation du français dans les cours. Comme le constate une professeure, les choses peuvent être difficiles à comprendre en une langue étrangère. La professeure dit que l'étudiant peut surfer sur Internet et jouer avec son portable en restant tout à fait absent mentalement. Selon cette professeure, les étudiants anxieux ont peur de parler s'ils ne sont pas absolument certains qu'ils donnent la réponse exacte ou qu'ils forment les phrases grammaticalement correctes – comme c'était le cas dans sa jeunesse. Horwitz, Horwitz et Cope (1986 : 127) ont remarqué aussi la même chose et selon eux, plusieurs étudiants pensent qu'on ne devrait rien dire en une langue étrangère

avant que les compétences permettent de le dire correctement. Cela est un souci commun que nous avons pu noter en analysant les récits des étudiants et il appartient dans la catégorie de « l'anxiété personnelle », ce qui était notre premier groupe des causes dans le chapitre précédent. Également la plupart des autres causes de l'anxiété que les professeurs ont signalées sont liées au caractère de la personne anxieuse.

Selon un professeur, certains individus sont plus timides que les autres et cela peut être une cause de l'anxiété linguistique. Il est vrai que la relation entre l'anxiété linguistique et les traits de personnalité ne peut pas être ignorée. Pourtant, selon Gregersen et Horwitz (2002 : 563), cette relation n'a pas encore été examinée suffisamment et ainsi, on ne peut pas savoir précisément quel est par exemple le rôle de la timidité en ce qui concerne l'anxiété en classe. Dans ce cas, nous considérons qu'il est possible de faire confiance au bon sens et constater que la timidité peut sans doute être une cause de l'anxiété linguistique. Une autre professeure est d'accord et suppose que la cause principale de l'anxiété est notamment le caractère introverti ou le tempérament de l'étudiant. Elle parle de différents styles d'apprentissage et constate que les uns ont besoin d'entendre la langue plus que d'autres et que telles personnes apprennent beaucoup plus mieux dans le pays où on parle la langue cible tout le temps. Elle constate qu'une bonne manière de se libérer de l'anxiété excessive est de partir en échange, ce que les participants ont également remarqué. Selon un autre professeur, les compétences linguistiques insuffisantes suscitent l'anxiété et la meilleure façon de vaincre l'anxiété est d'apprendre autant que possible. Il constate que le sentiment d'insuffisance est une possible cause de l'anxiété.

Un point essentiel qu'un professeur évoque est le « gouffre entre les générations ». Il s'agit des différences entre la mentalité des professeurs et celle des étudiants quant à l'attitude envers l'apprentissage des langues étrangères. Le professeur constate :

40. [...] me opettajat kaikki, me ollaan varmaan kaikki vähän semmosen perinteisemmän kielikasvatuksen tuloksia [...] meille siis kieli sinällään on semmonen asia, mistä me olemme kiinnostuneita ja mitä me pidämme arvokkaana, ja pidän myöskin arvokkaana sitten tietenki sitä, että niinku koitetaan osata sitä mahdollisimman paljon ja puhuakin ja käyttää sitä mahdollisimman korrektisti. [...] ja tietenki meidän pitäis niinku pystyä nyt sit välittämään tää tän tyyppinen asenne siis niille, jotka tulevat nykykoulusta ja joilla ehkä on korostunut tää niin sanottu kommunikatiivisuus. Et mä en oo koskaan ymmärtäny sitä, et miten voi olla kommunikatiivinen, jos ei osaa hyvin kielioppia ja sanastoa.

([...] nous professeurs, nous sommes peut-être tous le produit d'un enseignement des langues plus traditionnel [...] pour nous, la langue est en soi une chose intéressante et précieuse et je considère comme précieux aussi le fait qu'on essaye de savoir parler et utiliser la langue le plus correctement possible. [...] et bien sûr nous devrions pouvoir transmettre attitude de cette sorte pour ceux qui viennent de l'école d'aujourd'hui et pour lesquels une l'accent a été mis sur la communication. Je n'ai jamais compris comment on peut être communicatif si on ne sait pas bien la grammaire et le vocabulaire.)

Dans l'exemple 40, le professeur veut dire que l'enseignement des langues a beaucoup changé depuis l'époque où les professeurs étaient à l'école. Aujourd'hui, comme nous l'avons vu en analysant les récits des étudiants, on souligne la communication et les fautes ne sont pas si graves, aussitôt que le message est transmis. Par conséquent, il existe une grande contradiction entre l'enseignement normatif des professeurs universitaires et les attentes des étudiants qui viennent du lycée d'aujourd'hui. Comme le dit le professeur de l'exemple 2, la coordination de ces « deux mondes » n'est pas du tout facile. Il admet que les professeurs ne savent pas peut-être prendre en considération le fait que les objectifs des professeurs et ceux des étudiants peuvent varier assez radicalement. Selon lui, il est possible que les professeurs exagèrent leurs propres objectifs en ne comprenant pas les objectifs plus modestes des étudiants. Nous considérons que cette contradiction peut certainement avoir quelque chose à voir avec l'anxiété de certains étudiants. Comme nous l'avons vu dans l'exemple 24 du chapitre précédent, une participante considère les méthodes pédagogiques des professeurs comme anciennes et même ennuyeuses. Selon elle, on ne fait pas de vraies innovations mais on reste dans les vieilles pratiques. On peut voir des ressemblances dans les pensées du professeur et de cette participante : les professeurs savent que leur « passé » influence leur enseignement mais pour quelque raison, ils ne veulent ou ne savent pas modifier l'enseignement selon les attentes et les besoins des étudiants. Constatons quand même que les professeurs sont des experts de la langue par opposition aux étudiants qui ne peuvent pas vraiment savoir ce qui est nécessaire pour un professionnel de la langue. Ce sont les professeurs qui ont suffisamment d'expérience pour imposer leur opinion sur les éléments nécessaires pour une bonne maîtrise de la langue.

5.2. Comment réagir ?

En ce qui concerne les réactions contre l'anxiété linguistique, les professeurs interrogés sont assez différents les uns des autres. Un professeur admet qu'il n'a pas vraiment réagi sur l'anxiété des étudiants, sauf en encourageant à parler, et qu'il ne sait pas quoi

faire pour rendre les leçons moins stressantes. À notre avis, cela prouve l'importance de cette étude : les professeurs ont besoin d'idées pour réduire l'anxiété. Un autre professeur liste des choses importantes à noter : on doit parler le plus clairement possible, avec un peu d'humour, et donner confiance au groupe tout entier. Selon lui, le groupe est essentiel quand on veut se débarrasser de l'anxiété car l'étudiant esseulé peut imaginer une hostilité du groupe envers lui et donc se sentir anxieux. Ce professeur dit qu'il essaye de prendre en considération la distance entre l'étudiant et le professeur qui s'installe avec l'âge. Ce commentaire montre qu'il est important de trouver une connexion entre les professeurs « de la vieille école » et les étudiants modernes pour que l'apprentissage soit le plus efficace possible. Les mentalités différentes peuvent mener à une situation où le professeur enseigne des choses que lui-même trouve importantes mais qui en réalité ne sont pas peut-être nécessaires pour les étudiants et pour leur carrière à venir. Comme l'a dit un professeur, il serait essentiel pour eux de savoir quel est l'objectif de chaque étudiant pour qu'ils puissent viser à ces buts ensemble. On a donc besoin de la compréhension réciproque et pour l'obtenir, les deux parties devraient coopérer encore plus étroitement.

Pour se sentir confiants dans la classe, il est important que les étudiants considèrent les professeurs comme abordables. Une professeure constate qu'elle est « un type assez facile à vivre et approchable » et que son caractère maternel est un signal pour les étudiants qui ne doivent pas se sentir anxieux dans ses cours. Aussi une autre professeure dit qu'elle est une professeure très gentille qui essaye de faire tout ce qu'elle peut pour que l'apprentissage du français ne soit pas si stressant. Dans ses cours, elle utilise les posters au lieu des exposés pour que les étudiants n'aient pas un rôle si central quand ils présentent les résultats de leur travail. Nous considérons qu'il s'agit d'une bonne manière d'empêcher l'anxiété, surtout parce que tous les participants de notre étude ont déclaré qu'ils se sentent anxieux pendant les exposés oraux.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, plusieurs participants ont considéré la correction des erreurs comme une chose qui les rend anxieux. Selon un professeur, la correction des erreurs est utile quand quelqu'un fait la même erreur à maintes reprises. Il souligne encore les différences entre l'école ancienne et l'école d'aujourd'hui en disant que sa génération est habituée à recevoir un retour parfois même très critique mais qu'il lui semble que les jeunes ne le supportent plus. Nous considérons que l'attitude envers le retour a sans doute changé au cours des années et surtout les

étudiants incertains prennent le retour souvent comme quelque chose de personnel, ce qui n'est pas du tout le cas selon le professeur. Pour les étudiants plus confiants, la correction des erreurs n'est pas une chose sérieuse. Comme Petra l'a constaté dans l'exemple 27, la correction des erreurs n'est pas nécessairement une chose décourageante mais plutôt une opportunité de se développer. Soulignons donc qu'une correction constructive est surtout utile et aide l'étudiant à apprendre, tandis qu'une correction excessive peut susciter l'anxiété et décourager l'étudiant.

Nous avons constaté ci-dessus que le niveau des étudiants varie considérablement, surtout lors des premières années, et cela est une des causes majeures de l'anxiété linguistique. En ce qui concerne les différences dans le niveau des étudiants, les réactions des professeurs sont également hétérogènes. Selon un professeur, il n'y a pas grand-chose à faire. Il appelle cette situation un « rite d'initiation » et que tout le monde doit en passer par là. Au contraire, une professeure essaye de la prendre en considération autant que possible :

41. [...] yritän antaa mahdollisuuden puhua, mutta en pakottaa. Ja sitten mähän pistän aika paljon pienryhmiin ihmisiä puhumaan ja yritän sekottaa niitä ryhmiä usein. [...] mä sanon että jos se tuntuu vaikeelta [että kaikki opinnot on ranskaksi] ni menkää jo toisena vuonna sinne Ranskaan vaihtoon, ni sillan, sillan kaikki muuttuu helpommaks sen jälkeen.

([...] j'essaye de donner l'opportunité de parler mais de ne pas forcer. Et puis, je mets les gens assez souvent en petits groupes pour parler et essaye de mélanger les groupes souvent [...] je dis que s'il semble difficile [que toutes les études sont en français], partez en échange en France déjà pendant la deuxième année, puis tout deviendra plus facile après ça.)

Dans son récit, Emma (l'exemple 25) souhaite davantage d'exercices de discussion en pairs ou dans de petits groupes, ce qu'on fait dans les cours de la professeure de l'exemple 41. Il nous semble que cette professeure veut vraiment aider les étudiants en ne les forçant pas à parler et en utilisant beaucoup de petits groupes où il est plus facile de parler que devant toute la classe. Voilà un exemple de comment les participants souhaitent qu'un professeur agisse dans les cours.

Un professeur interrogé pense qu'une bonne manière d'alléger les différences dans le niveau des étudiants serait de permettre à des étudiants plus compétents, au moins aux natifs, de passer le cours de grammaire ou les cours d'expression orale par un examen. Il nous semble qu'un arrangement de cette sorte pourrait diminuer l'anxiété des étudiants moins compétents quand les étudiants expérimentés ne seraient pas au cours

pour « déranger » les autres. Mais il existe aussi le problème de l'égalité. S'il y a un étudiant qui n'aime pas cet arrangement et le trouve injuste, est-ce qu'on peut vraiment l'effectuer ? Le professeur en question dit quand même qu'une possibilité est également que l'étudiant natif ou bilingue peut en fait aider l'enseignant et essayer avec son propre comportement d'encourager les autres étudiants à parler et à participer. De toute façon, cela n'est pas facile non plus et ce qui marche bien dans quelques cours, ne marche pas nécessairement dans les autres cours.

Une autre possibilité est de procéder au rythme des étudiants moins compétents même si les étudiants plus expérimentés sont dans le même cours, comme le fait une professeure :

42. [...] kyl mä pikemminkin lähden siitä niinku perustasosta liikkeelle et oletan että, et suurin osa kuitenkin tulee joko viiden tai kolmen vuoden ranskalla tänne meille sisään ja täytyy ehkä sitte edetä siinä tahdissa. Ja monesti sitten nykyään, mitä mä en aikasemmin ehkä osannu tarpeeks ottaa huomioon, niin selitän myös suomen kielellä sitten jos ei jokin asia tunnu menevän perille.

([...] je pars plutôt de la base rudimentaire, donc j'assume que la plupart entreprennent des études universitaires après les études de cinq ou de trois ans de français et on doit peut-être procéder à ce rythme. Et souvent de nos jours, ce que je n'ai auparavant peut-être pas su prendre suffisamment en considération, j'explique aussi en finnois si on ne semble pas comprendre quelque chose.)

Un rythme trop lent impose sans doute des défis pour les étudiants expérimentés. Comme nous l'avons constaté déjà plusieurs fois, une solution pour les problèmes que les différences dans le niveau des étudiants posent serait de former par exemple deux groupes distincts – l'un pour les étudiants venant directement du lycée et l'autre pour les étudiants plus compétents. Ainsi, les étudiants natifs et bilingues et ceux qui ont déjà passé un ou plusieurs années à l'étranger ne dérangeraient pas les étudiants moins compétents et pareillement, un rythme trop lent n'empêcherait pas l'apprentissage des étudiants plus expérimentés.

5.3. Exigences concernant les compétences linguistiques

Dans les récits des étudiants, il est devenu clair qu'une cause majeure de l'anxiété linguistique sont les exigences externes – soit réelles, soit imaginées. En plus des pensées des autres étudiants, aussi les exigences des professeurs suscitent l'anxiété. Dans l'exemple 11, Tea imagine que selon les professeurs, elle devrait maîtriser le français parfaitement, maintenant qu'elle est dans la dernière étape de ses études. Selon

les entretiens que nous avons menés, aucun des professeurs n'exige des compétences linguistiques parfaites à la fin des études. Les professeurs disent plutôt qu'il existe encore beaucoup de problèmes dans les compétences linguistiques et les différences dans le niveau des étudiants sont assez grandes même dans le niveau master. Selon un professeur, l'assurance vient avec le temps et l'expérience. Une autre professeure constate que la compétence parfaite est un idéal lointain qu'il est pratiquement impossible d'atteindre si on n'est pas presque bilingue. Elle souligne la difficulté de la langue française par rapport à l'anglais américain, par exemple, et déclare qu'elle n'attend certainement pas que l'étudiant diplômé parle français parfaitement. Mais elle constate que c'est le but qu'on doit viser et que le rôle de l'étudiant est essentiel quant à l'obtention des meilleures compétences possibles. Un autre professeur souligne encore l'objectif de l'étudiant :

43. [...] mikä on niinku oma siis se kunnianhimo, mikä on se päämäärä, miten haluaa, millä tavalla haluaa oppia, osata, ymmärtää. [...] ei niinku tunnit ei nää vaan riitä siihen että niillä saavutettais niinku erinomainen kielitaito. Kyl sitä pitäs itteki tehdä vähä enemmän.

([...] quelle est donc sa propre ambition, quel est le but, comment on veut, comment on veut apprendre, savoir, comprendre. [...] ces leçons, elles ne suffisent pas pour atteindre une compétence linguistique excellente. On devrait soi-même faire un peu plus.)

Il est tout à fait compréhensible que les professeurs exigent que les étudiants fassent eux-mêmes beaucoup pour qu'ils apprennent mieux. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, quelques étudiants reconnaissent bien leur propre rôle dans l'apprentissage. Comme l'a dit une étudiante, il est clair que les compétences linguistiques vont à vau-l'eau si on ne les utilise pas et elle sait que sa propre activité dans le maintien des compétences est primordiale. Une autre participante a constaté qu'elle vise à maintenir le français activement pendant son temps libre par exemple en lisant et en écoutant. Cependant, après avoir discuté avec les professeurs, il nous semble que tous les étudiants ne sont peut-être pas prêts à faire un effort suffisant pour mieux apprendre et qu'ils ne savent pas nécessairement quel est le niveau exigé – par les professeurs ou par eux-mêmes. Un professeur veut souligner le fait que la langue est plus qu'un outil de communication, qu'il y a plusieurs autres dimensions dont il faudrait tenir en compte. À notre avis, il est essentiel de noter que l'enseignement des langues au lycée ne vise pas aux compétences linguistiques professionnelles, tandis qu'à l'université, la langue étudiée est le sujet le plus important. Ainsi, il y a, et il doit y avoir, une grande différence entre l'enseignement des langues au lycée où on vise à la

communication et l'enseignement des langues à l'université où on vise à des compétences linguistiques professionnelles. Même si la communication est un bon objectif dans l'apprentissage des langues en général, elle ne suffit pas quand l'objectif est de travailler comme professionnel des langues. Pour cette raison, il est important de reconnaître ses objectifs en ce qui concerne la vie professionnelle et viser aux ces buts au cours des études. L'objectif du département des langues est certainement de former des professionnels donc les exigences sont naturellement élevées. Comme nous l'avons vu ci-dessus, ces exigences peuvent susciter l'anxiété chez les étudiants et cela peut, au pire des cas, perturber l'apprentissage. Pour cette raison, il serait important que les professeurs et les étudiants puissent discuter des exigences et des objectifs mutuellement, ainsi que de l'anxiété ou des autres sensations désagréables en ce qui concerne les études d'une langue étrangère. L'ambiance plus compréhensive aide aussi bien les étudiants que les professeurs à atteindre les buts, partagés ou distincts.

Ce que nous avons découvert au cours des entretiens, c'est le fait qu'également les professeurs se sentent stressés lorsqu'ils doivent utiliser une langue étrangère. Aussi bien les professeurs que les étudiants ont peur de faire des fautes, de se sentir ridicule et d'oublier les mots. Une professeure souligne qu'elle comprend très bien les étudiants qui se sentent anxieux et veut faire tout ce qu'elle peut pour ne pas mettre les étudiants dans une situation désagréable. Une autre professeure dit :

44. Et sitte taas niinkun on erilaisia tai vastaavia tilanteita, joihin opiskelijat itse joutuvat ni, et sillon kun on omien kollegoidensa ja oman tutkimusalan huippujen kanssa tekemisissä ni sillon tietysti on samanlaisessa tilanteessa ku opiskelija on siellä luokassa.

(Alors il existe des situations différentes ou équivalentes que les étudiants affrontent donc là qu'on a quelque chose à voir avec ses propres collègues ou avec les experts de son propre domaine de recherche, là on est dans une situation similaire que l'étudiant est dans la classe.)

L'exemple 44 montre que les professeurs comprennent l'anxiété des étudiants et peuvent s'identifier aux sentiments désagréables que les situations orales suscitent. Nous considérons que cela est un bon point de départ pour l'enseignement moins stressant et prouve que les professeurs sont prêts à agir pour diminuer l'anxiété chez les étudiants. Le problème jusqu'à présent a été tout simplement le fait que les professeurs n'ont pas vraiment su que les étudiants se sentent si anxieux.

6. Résultats et commentaires

Comme nous l'avons estimé, l'anxiété linguistique prend plusieurs formes chez les participants. La plupart des situations qui suscitent l'anxiété chez les participants peuvent être divisées en deux catégories principales : la peur de parler et l'anxiété plus générale. Les situations les plus stressantes sont celles où l'étudiant est obligé de parler la langue française : la prise de parole en classe, les cours d'expression orale, les exposés oraux et la prononciation sont tous des facteurs qui semblent susciter l'anxiété. Plusieurs participants mentionnent aussi la situation où il y a la probabilité de devoir répondre à une question que le professeur pose. Les professeurs ont remarqué aussi que les situations orales suscitent l'anxiété chez les étudiants. Selon les professeurs, l'anxiété se manifeste par l'indifférence en ce qui concerne les réponses aux questions et la participation dans la discussion, par les tentatives d'être invisible, par la peur de s'affirmer et de parler volontairement et par l'absence mentale. Un professeur a parfois observé, au moment des exposés, des phénomènes de nervosité physiques, par exemple des bégaiements. Il nous semble donc que les professeurs sont au courant du phénomène même si aucun d'entre eux n'était conscient du terme théorique « anxiété linguistique ».

L'autre catégorie principale, l'anxiété plus générale, regroupe tous les facteurs stressants qui caractérisent le commencement des études à l'université : un nouvel environnement, des gens nouveaux, de nouvelles façons d'apprendre, l'indépendance dans les études et des cours principalement théoriques ainsi que le niveau et les exigences élevés. Là il ne s'agit pas nécessairement de l'anxiété linguistique mais d'une anxiété « normale » qui est quand même fortement présente dans la vie d'un nouvel étudiant. En plus de deux catégories principales, il y a encore quelques autres situations stressantes. Plusieurs participants ont peur de donner une réponse incorrecte et ainsi, de se rendre ridicule. La peur de l'évaluation négative est due aussi bien à l'enseignant qu'aux autres étudiants. Les autres situations ou sujets stressants sont la compréhension orale (surtout avant l'entrée à l'université), les notes, les petits groupes, le mémoire de licence et le fait que le français est plus difficile que les autres langues. Pourquoi toutes ces situations suscitent-elles l'anxiété chez les participants ?

Comme nous l'avons déjà constaté, l'anxiété linguistique est un problème personnel dont les causes et les conséquences varient chez les personnes anxieuses. Ce qui est remarquable, c'est le fait que la plupart des participants n'ont pas été particulièrement

anxieux au collège et au lycée mais ont commencé à se sentir anxieux à l'université. Chez quelques-uns, l'anxiété ressentie auparavant s'est même aggravée dès le début des études à l'université. Les professeurs que nous avons interviewés n'ont pas su analyser les causes de l'anxiété très profondément. Selon eux, l'anxiété linguistique découle de la timidité, du caractère introverti et de l'utilisation du français dans les cours. En revanche, les causes de l'anxiété linguistique que nous avons trouvées dans les récits des étudiants peuvent être divisées en quatre catégories : 1) anxiété personnelle, 2) exigences externes (souvent imaginées), 3) différences dans le niveau des étudiants et 4) enseignants. Les causes qui sont liées à l'anxiété personnelle sont les exigences trop élevées de l'étudiant, une faible estime de soi en ce qui concerne l'emploi du français, et le sentiment d'insuffisance et la frustration suivie par la manque des compétences. Les exigences externes sont souvent imaginées au lieu d'être réelles. Les participants ont des soucis concernant les pensées des autres étudiants et imaginent qu'ils se rendraient ridicules s'ils faisaient des fautes. Aussi les exigences des professeurs suscitent l'anxiété et surtout les étudiants du niveau master pensent que selon les professeurs, ils devraient maîtriser le français parfaitement. Cependant, selon les entretiens, aucun des professeurs n'exige des compétences linguistiques parfaites à la fin des études. Les professeurs ont dit plutôt qu'il existe encore beaucoup de problèmes dans les compétences linguistiques et les différences dans le niveau des étudiants sont assez grandes même au niveau master. Une cause principale et très commune de l'anxiété linguistique est notamment la différence de niveau des étudiants qui est remarquable surtout au début des études. Les étudiants les plus faibles se sentent anxieux parce qu'ils considèrent le haut niveau des autres étudiants comme une menace. Les groupes hétérogènes forment donc un problème sérieux pour les professeurs : comment alléger les différences dans le niveau des étudiants et assurer que tout le monde apprend sans se sentir anxieux ?

Il nous semble que les professeurs ne suivent pas une « politique homogène ». L'un dit qu'il n'y a pas grand-chose à faire et l'autre essaye de faire tout ce qu'elle peut pour réduire l'anxiété causée par les différences dans le niveau des étudiants. L'un propose qu'on permette aux étudiants plus compétents de passer le cours de grammaire ou les cours d'expression orale par un examen, l'autre procède au rythme des étudiants moins compétents même si les étudiants plus expérimentés sont dans le même cours. À notre avis, une solution serait de former deux groupes distincts – l'un pour les étudiants venant directement du lycée et l'autre pour les étudiants plus compétents. Ainsi, les

étudiants natifs et bilingues et ceux qui ont déjà passé un ou plusieurs ans à l'étranger ne dérangerait pas les étudiants moins compétents et pareillement, un rythme trop lent n'empêcherait pas l'apprentissage des étudiants plus expérimentés qui sont capables de procéder vite. Cependant, un tel arrangement poserait évidemment des problèmes. Premièrement, il ne serait pas très économique de maintenir deux groupes distincts tout au long de l'année. Deuxièmement, il serait peut-être difficile de relier ces deux groupes par exemple après la première année s'il existait encore une grande différence dans le niveau des groupes. À cause de ces problèmes, nous considérons qu'une meilleure solution serait d'offrir un cours distinct pour les étudiants incertains au début des études. Un tel cours pourrait prévenir en quelque sorte l'anxiété linguistique en donnant une possibilité d'améliorer les connaissances et de s'habituer à l'enseignement supérieur avant le début des cours communs. Un cours d'un mois donnerait déjà de l'assurance et développerait des compétences suffisamment pour qu'il soit plus facile pour un étudiant « faible » à suivre les leçons et participer en classe, étant donné que surtout les participants de la première année considèrent les études en français trop difficiles et trouvent qu'on exige d'eux plus que ce qu'ils pensent être capables de faire.

La quatrième cause de l'anxiété que les participants ont mentionnée sont les enseignants. Selon les participants, un bon enseignant est encourageant, compréhensif, chaleureux, sympathique et bienveillant. Il met en valeur les conversations, suscite la réflexion, sait créer une ambiance détendue, présente un large éventail des éléments de la culture française et fait rire les étudiants. En revanche, les participants constatent qu'un mauvais enseignant est une personne impatiente, trop stricte, furieuse, sarcastique et écervelée qui se moque des étudiants, se comporte d'une manière imprévisible, ne tolère pas les fautes et ne montre pas de la sympathie envers les étudiants. Un point important semble être la manière d'enseigner la correction des erreurs. Selon les récits, il existe deux types de professeurs : ceux qui ne tolèrent pas les erreurs et ceux qui les autorisent. Le message que les participants veulent transmettre est clair : il faudrait encourager les étudiants à parler même s'ils font des fautes et souligner que les erreurs sont inévitables quand on apprend une langue étrangère. Cependant, aussi les participants sont différents entre eux. Il y a aussi bien des étudiants qui ont peur des enseignants et pour lesquels la correction des erreurs suscite beaucoup d'anxiété que des étudiants qui voient les professeurs surtout comme des sources d'information et les erreurs tout simplement comme un moyen de se développer. Il existe une grande

différence entre les professeurs « de la vieille école » et les étudiants de l'école moderne : les professeurs sont habitués à recevoir un retour critique mais l'attitude des étudiants envers le retour a changé au cours des années et surtout les étudiants incertains prennent le retour souvent comme quelque chose de personnel. Soulignons encore qu'une correction constructive est surtout utile et aide l'étudiant à apprendre, tandis qu'une correction excessive peut susciter l'anxiété et décourager l'étudiant. Il nous semble, en fin de compte, que la caractéristique la plus importante d'un bon enseignant est la capacité de comprendre le niveau et les difficultés de chaque étudiant et de les prendre en considération dans la classe. Ainsi, les sentiments d'anxiété peuvent également être réduits.

Les professeurs eux-mêmes ont différentes idées de ce qu'ils pourraient faire pour rendre les leçons moins stressantes. L'un admet qu'il n'a pas vraiment réagi sur l'anxiété des étudiants, sauf en encourageant à parler, l'autre dit qu'on doit parler le plus clairement possible, avec un peu d'humour, et prendre en considération la distance entre l'étudiant et le professeur qui s'installe avec l'âge. Deux professeures se décrivent comme gentilles, abordables et faciles à vivre. Selon une professeure, l'utilisation des posters au lieu des exposés est raisonnable parce qu'ainsi, les étudiants ne doivent pas avoir un rôle si central quand ils présentent les résultats de leur travail. Comme tous les participants de notre étude ont déclaré qu'ils se sentent anxieux pendant les exposés oraux, nous considérons qu'il s'agit d'une bonne manière d'empêcher l'anxiété.

L'anxiété forte a certainement des conséquences sur les études d'un étudiant. Selon les récits des participants, les effets de l'anxiété sont en premier lieu subjectifs. Plusieurs participants semblent sous-estimer leurs capacités en se comparant aux autres étudiants et les situations angoissantes dans les leçons peuvent influencer négativement sur les croyances que l'apprenant possède sur ses capacités. Cela mène à des changements dans le comportement : l'étudiant anxieux commence à éviter les choses stressantes, autrement dit il ne parle pas dans les leçons, il ne fait pas les devoirs, il « sèche » des leçons ou même abandonne tout le cours qu'il trouve angoissant. Une étudiante a même utilisé des tranquillisants avant un exposé oral. Même si plusieurs symptômes physiologiques, par exemple un rythme cardiaque accéléré, une fréquence respiratoire accrue ou des tensions musculaires, sont souvent liés à l'anxiété en général, les participants n'ont guère mentionné des effets physiologiques. Une participante a constaté qu'elle a eu le vertige pendant quelques leçons et ainsi, elle n'est pas venue aux

leçons suivantes. Tous ces effets ont évidemment des conséquences sur l'apprentissage. Surtout les situations où l'étudiant décide de ne pas parler dans les leçons à cause de la peur de se rendre ridicule empêchent l'étudiant d'apprendre le mieux possible. Il semble que l'anxiété avec toutes ses manifestations a des conséquences plutôt négatives sur l'apprentissage et souvent la personne anxieuse ne le remarque qu'après quelques années quand l'anxiété s'est atténuée. L'autre point que nous trouvons essentiel en ce qui concerne l'apprentissage est l'effet de l'anxiété sur la motivation des étudiants. Il était intéressant de noter que dans le cas de plusieurs participants, l'anxiété n'affaiblit pas leur motivation d'étudier le français mais crée tout simplement un état mental désagréable.

En lisant les récits personnels, il est possible de noter que les étudiants reconnaissent bien leur propre rôle en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère et la diminution de l'anxiété linguistique. Plusieurs participants savent qu'ils auraient appris mieux et plus vite s'ils s'étaient tout simplement exprimés dans les cours et s'ils avaient éliminé les préjugés ou préconceptions sur leur apprentissage et sur leurs capacités linguistiques en ne pensant pas aux exigences externes. Cela est bien sûr plus facile à dire qu'à faire. Les professeurs souhaitent que les étudiants utilisent le français aussi pendant leur temps libre parce qu'il est clair que les leçons ne suffisent pas pour donner des compétences linguistiques suffisantes. Quelques étudiants le font activement et l'amélioration des compétences linguistiques existantes semble être une des méthodes d'adaptation que les étudiants utilisent pour gérer leur anxiété. Néanmoins, il nous semble que tous les étudiants d'aujourd'hui ne sont pas prêts à faire un effort pour mieux apprendre, mais ils attendent que toute l'information apparaisse spontanément dans leur tête.

Cette mentalité de la jeunesse contemporaine diffère beaucoup de celle des professeurs. En fait, il est possible de parler d'un gouffre entre les générations : il existe une grande contradiction entre l'enseignement normatif des professeurs universitaires et les attentes des étudiants qui viennent du lycée d'aujourd'hui où on souligne la communication au détriment de la grammaire. Nous considérons que cette contradiction peut certainement avoir quelque chose à voir avec l'anxiété de certains étudiants parce que les objectifs des professeurs et ceux des étudiants peuvent varier assez radicalement. Il est possible que les professeurs exagèrent leurs propres objectifs en ne comprenant pas les objectifs plus modestes des étudiants qui ne veulent pas nécessairement devenir des chercheurs.

Comme l'a dit un professeur, il serait important pour eux de savoir quels sont les objectifs des étudiants pour qu'ils puissent viser à ces buts ensemble. On a donc besoin de la compréhension réciproque et pour l'obtenir, les deux parties devraient coopérer encore plus étroitement. Cela veut dire que les professeurs devraient être prêts à sortir de leur zone de confort et peut-être à essayer de nouvelles façons d'enseigner qui seraient plus centrées sur l'étudiant. Également les étudiants devraient comprendre que la langue est beaucoup plus qu'un moyen de transmettre un message, surtout pour un linguiste, et qu'il existe une grande différence entre l'enseignement des langues au lycée où on vise à la communicabilité et l'enseignement des langues à l'université où on vise à des compétences linguistiques professionnelles. Même si la communicabilité est un bon objectif dans l'apprentissage des langues en général, elle ne suffit pas quand l'objectif est de travailler comme un professionnel des langues. Pour cette raison, il est important de reconnaître ses objectifs en ce qui concerne la vie professionnelle et viser à ces buts au cours des études. La clé pour tout cela est la discussion. L'ambiance plus compréhensive aide aussi bien les étudiants que les professeurs à atteindre les buts, partagés ou distincts, et diminue sans doute l'anxiété. Les récits personnels donnent l'impression que les étudiants souhaitent un contact assez familier avec les professeurs pour que les professeurs soient plus abordables. Le département de français est un petit département et une des ressources d'un petit département est absolument la possibilité de « connaître tout le monde » et maintenir de bonnes relations familières avec les étudiants.

Heureusement, comme nous l'avons supposé, l'anxiété linguistique semble diminuer au fil des années d'études, surtout parce que la plupart des étudiants effectuent un ou deux semestres dans une université à l'étranger. Plusieurs participants ont également habité dans des pays francophones déjà avant le commencement des études supérieures donc pour eux, l'anxiété possible a disparu déjà à l'étranger. Ces expériences affirment qu'une des meilleures solutions pour vaincre l'anxiété est de partir à l'étranger où on doit utiliser la langue cible tous les jours. Aussi une professeure recommande fortement un échange déjà pendant la deuxième année si l'anxiété est forte et les leçons semblent trop difficiles. Cependant, on ne peut pas hausser les épaules et tourner le dos à l'anxiété dans les leçons. Il est important de réagir tout de suite pour assurer l'efficacité de l'apprentissage.

7. Conclusion

Qu'est-ce que c'est que l'anxiété linguistique ? Citons Petra, une des participantes de notre étude, qui résume bien la caractéristique centrale de l'anxiété linguistique :

Itse määrittäisin kieliahdistuksen peloksi oman ilmaisun virheellisyydestä, joko ääntämisen, rakenteiden tai muun kömpelyyden osalta. Kieliahdistus estää sitä kokevaa henkilöä ilmaisemaan itseään koko potentiaalillaan ; henkilö jättää sanomatta asioita, jotka haluaisi tuoda esille, sillä hän pelkää joko kasvojen menettämistä osaavana kielenkäyttäjänä tai sitä, ettei saa tehtyä itseään ymmärretyksi tai ei onnistu esittämään asiaansa juuri haluamallaan tavalla.

(Moi je définirais l'anxiété linguistique comme la peur de l'expression incorrecte, concernant la prononciation, les structures ou les autres maladresses. L'anxiété linguistique empêche la personne anxieuse d'exprimer tout son potentiel ; la personne ne dit pas toutes les choses qu'elle voudrait évoquer parce qu'elle a peur soit de perdre la face comme un utilisateur de langue habile, soit de ne pas pouvoir se faire comprendre ou de ne pas réussir à s'exprimer de manière souhaitée.)

L'anxiété linguistique regroupe donc toutes les peurs et les sentiments désagréables concernant l'apprentissage d'une langue étrangère et elle peut avoir des conséquences négatives sur les études lorsque la personne anxieuse préfère souvent ne rien dire en classe pour ne pas perdre la face.

Dans ce travail, nous avons examiné l'anxiété linguistique des étudiants universitaires de la langue française en utilisant l'approche narrative et l'entretien semi-directif comme méthodes de recherche. Les étudiants qui ont participé à notre étude ont écrit les récits personnels où ils ont décrit leurs études du français au point de vue de l'anxiété linguistique. Pour avoir un certain outil de comparaison en ce qui concerne les récits des étudiants, nous avons aussi interviewé quelques professeurs qui ont partagé avec nous leurs connaissances et visions concernant l'anxiété des étudiants.

En utilisant ces méthodes, notre objectif a été de comprendre le phénomène de l'anxiété linguistique le mieux possible, aussi bien du point de vue des étudiants que du point de vue des professeurs. Notre but a été de spécifier comment les étudiants ressentent l'anxiété, quelles sont les différentes causes et conséquences de l'anxiété et comment on pourrait la réduire. Le rôle des professeurs a été une des questions centrales de cette étude et nous avons voulu savoir, quelle est l'attitude des professeurs envers l'anxiété et est-ce qu'il y a quelque chose qu'ils pourraient faire pour rendre les leçons moins stressantes.

Selon les étudiants, les situations les plus stressantes sont celles où l'étudiant est obligé d'utiliser la langue française. Ils se sentent anxieux notamment quand ils doivent prendre la parole en classe, participer aux cours d'expression orale, faire les exposés oraux et répondre aux questions des professeurs. Aussi les professeurs l'ont remarqué. Selon les professeurs, l'anxiété se manifeste par l'indifférence en ce qui concerne les réponses aux questions et la participation à la discussion, par les tentatives d'être invisible, par la peur de s'affirmer et de parler volontairement et par l'absence mentale. Une cause principale et très commune de l'anxiété linguistique sont les différences dans le niveau des étudiants qui sont remarquables surtout au début des études. Les étudiants plus faibles se sentent anxieux parce qu'ils considèrent le haut niveau des autres étudiants comme une menace. Nous considérons qu'une meilleure solution serait d'offrir un cours distinct pour les étudiants incertains au début des études. Un tel cours pourrait prévenir en quelque sorte l'anxiété linguistique en donnant une possibilité d'améliorer les connaissances et s'habituer à l'enseignement supérieur avant le début des cours communs.

En plus des groupes hétérogènes, un autre problème central semble être le gouffre entre les générations qui distingue les mentalités des étudiants et les professeurs. Comme nous l'avons estimé, les pensées des étudiants et les attitudes des professeurs diffèrent considérablement. Les professeurs représentent la vieille école et l'enseignement normatif des langues tandis que les étudiants viennent du lycée contemporain où on souligne la communicabilité et encourage à faire les fautes. Même s'il est mieux de faire des fautes que rester totalement silencieux à cause de la peur de se rendre ridicule, il est clair qu'à l'université, la communication n'est pas un objectif très ambitieux et pour devenir un professionnel des langues, il ne suffit pas d'être capable de transmettre un message. Pour cette raison, il serait important pour les professeurs de savoir quels sont les objectifs professionnels des étudiants pour qu'ils puissent viser à ces buts ensemble – le point de départ étant qu'à l'université, on forme des professionnels des langues. Cependant, même si les étudiants sont responsables de leur propre apprentissage, les professeurs doivent aussi comprendre que les étudiants viennent de points de départ différents. Il nous semble que la caractéristique la plus importante d'un bon enseignant est la capacité de comprendre le niveau et les difficultés de chaque étudiant et de les prendre en considération dans la classe. On a donc besoin de la compréhension réciproque et pour l'obtenir, les deux parties devraient coopérer encore plus étroitement.

Une ambiance plus compréhensive et familière entre les professeurs et les étudiants peut donc être une solution pour lutter contre l'anxiété. Un échange universitaire ou un autre séjour à l'étranger semble avoir aussi un rôle essentiel en ce qui concerne la diminution de l'anxiété linguistique.

Même si le sujet de cette étude est fortement personnel, nous avons essayé d'examiner l'anxiété linguistique de différents points de vue. Les récits des étudiants et les entretiens menés avec les professeurs ont prouvé l'importance des études telles que celle-ci : l'anxiété linguistique est un phénomène étonnamment commun chez les étudiants universitaires et on a besoin d'idées pour réduire les sentiments désagréables en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères. Comme il n'existe pas d'études finlandaises équivalentes qui prennent en considération aussi le point de vue des professeurs, nous considérons qu'il serait intéressant d'effectuer une recherche commune avec toutes les universités finlandaises où le français est une matière principale. Il serait fascinant de savoir, s'il existe des opinions contradictoires entre les étudiants et les professeurs aussi ailleurs en Finlande et comment on prend l'anxiété linguistique en considération dans différentes universités. Également une plus grande quantité des participants donnerait bien sûr des résultats plus généralisables. Nous espérons que cette étude lancera une discussion plus vaste et suscitera l'intérêt des autres chercheurs finlandais.

Bibliographie

- Aida, Yukie (1994). « Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety : The Case of Students of Japanese », *The Modern Language Journal*, 78/2, 155-168.
- Anadón, Marta (2006). « La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents », *Recherches qualitatives* 26/1, 5-31.
- Baranowski, Krystyna (2015). « Les compétences en français : Agentivité et motivation des étudiants universitaires », *Cahiers de l'ILOB* 7, 17-28.
- Bertaux, Daniel (1983). « From the Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice », IN *Biography and Society : the Life History Approach in the Social Science*, Bertaux, Daniel (éd.). Beverly Hills : Sage Publications, 29-45.
- Bruner, Jerome (1985). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge : Harvard University Press.
- Chamberlayne, Prue ; Bornat, Joanna et Wengraf, Tom (2000). « Introduction : the Biographical Turn », IN *The Turn to Biographical Methods in Social Science*, Chamberlayne, Prue ; Bornat, Joanna et Wengraf, Tom (éds.). London : Routledge, 1-30.
- Cheng, Yuh-show ; Horwitz, Elaine et Schallert, Diane (1999). « Language Anxiety : Differentiating Writing and Speaking Components », *Language Learning* 49/3, 417-446.
- Dufva, Hannele (2011). « Ei kysyvä tieltä eksy : kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla », IN *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*, Kalaja, Paula ; Alanen, Riikka et Dufva, Hannele (éds.). Helsinki : Finn Lectura, 131-145.
- Eskola, Jari et Vastamäki, Jaana (2015). « Teemahaastattelu : opit ja opetukset », IN *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu : virikkeitä*

aloittelevalle tutkijalle, Aaltola, Juhani et Valli, Raine (éds.). Jyväskylä : PS-kustannus, 27-44.

Gregersen, Tammy et Horwitz, Elaine (2002). « Language Learning and Perfectionism : Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance », *The Modern Language Journal* 86/4, 562-570.

Heikkinen, Hannu (2010). « Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena », IN *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, Aaltola, Juhani et Valli, Raine (éds.). Jyväskylä : PS-kustannus, 143-159.

Horwitz, Elaine (1986). « Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale », *TESOL Quarterly* 20/3, 559-562.

Horwitz, Elaine (1988). « The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students », *The Modern Language Journal* 72/3, 283-294.

Horwitz, Elaine ; Horwitz, Michael et Cope, Jo Ann (1986). « Foreign Language Classroom Anxiety », *The Modern Language Journal* 70/2, 125-132.

Lader, Malcolm (1975). « The Nature of Clinical Anxiety in Modern Society », IN *Stress and Anxiety*, Vol I, Spielberger, Charles et Sarason, Irwin (éds.). New York : John Wiley & Sons, 3-26.

Laitinen, Merja et Uusitalo, Tuula (2008). « Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa », IN *Narratiivikirja : menetelmiä ja esimerkkejä*, Kaasila, Raimo ; Rajala, Raimo et Nurmi, Kari E. (éds.). Rovaniemi : Lapin yliopistokustannus, 106-150.

Lönnqvist, Jouko ; Henriksson, Markus ; Marttunen, Mauri et Partonen, Timo (éds.) (2013 [1999]). *Psykiatria*. Helsinki : Kustannus Oy Duodecim.

Le Grand Robert de la langue française (2001). Paris : Dictionnaires Le Robert.

- MacIntyre, Peter et Gardner, Robert (1991). « Language Anxiety : Its Relation to other anxieties and to Processing in Native and Second Language », *Language Learning* 41/4, 513-534.
- MacIntyre, Peter et Gardner, Robert (1994). « The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language », *Language Learning* 44/2, 283-305.
- MacIntyre, Peter (1995). « How Does Anxiety Affect Second Language Learning ? A Reply to Sparks and Ganschow », *The Modern Language Journal* 79/1, 90-99.
- MacIntyre, Peter ; Noels, Kimberly et Clément, Richard (1997). « Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency : The Role of Language Anxiety », *Language Learning* 47/2, 265-287.
- Nolen-Hoeksema, Susan ; Fredrickson, Barbara. ; Loftus, Geoff et Wagenaar, Willem (2009 [1953]). *Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology*. London : Cengage Learning.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre (2005). « Le « je » méthodologique : implication et explicitation dans l'enquête de terrain », IN *Biographical Research Methods : Volume IV*, Miller, Robert (éd.). London : Sage Publications, 173-205.
- Oxford, Rebecca (1999). « Anxiety and the Language Learner : New Insights », IN *Affect in Language Learning*, Arnold, Jane (éd.). Cambridge : Cambridge University Press, 58-67.
- Pihko, Marja-Kaisa (2007). *Minä, koulu ja englanti. Vertaileva tutkimus englanninkielisen sisällönopetuksen ja perinteisen englannin opetuksen affektiivisista tuloksista*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 85.
- Platt, Jason (2012). « A Mexico City-Based Immersion Education Program : Training Mental Health Clinicians for Practice with Latino Communities », *Journal of Marital and Family Therapy* 38/2, 352-364.

- Polkinghorne, Donald (1995). « Narrative configuration in qualitative analysis », IN *Life History and Narrative*, Hatch, J. Amos et Wisniewski, Richard (éds.). London ; Washington, D.C. : Falmer Press, 5-23.
- Price, Mary (1991). « The Subjective Experience of Foreign Language Anxiety : Interviews with Highly Anxious Students », IN *Language Anxiety : From Theory and Research to Classroom Implication*, Horwitz, Elaine et Young, Dolly (éds.). Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, 101-108.
- Rosenthal, Gabriele (2005). « The Healing Effects of Storytelling : On the Conditions of Curative Storytelling in the Contexte of Research and Counseling », IN *Biographical Research Methods : Volume IV*, Miller, Robert (éd.). London : Sage Publications, 343-363.
- Ruusuvuori, Johanna et Tiittula, Liisa (2009 [2005]). « Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus », IN *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, Ruusuvuori, Johanna et Tiittula, Liisa (éds.). Tampere : Vastapaino, 22-56.
- Sanséau, Pierre-Yves (2005). « Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse », *Recherches qualitatives* 25/2, 33-57.
- Scovel, Thomas (1991). « The Effect of Affect on Foreign Language Learning : A Review of the Anxiety Research », IN *Language Anxiety : From Theory and Research to Classroom Implication*, Horwitz, Elaine et Young, Dolly (éds.). Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, 15-23.
- Spielberger, Charles (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto : CA : Consulting Psychologists Press.
- Spielmann, Guy et Radnofsky, Mary L. (2001). « Learning Language under Tension : New Directions from a Qualitative Study », *The Modern Language Journal* 85/2, 259-278.
- Syrjälä, Leena (2015). « Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa », IN *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, Aaltola, Juhani et Valli, Raine (éds.). Jyväskylä : Ps-kustannus, 257-270.

Tiittula, Liisa et Ruusuvuori, Johanna (2009 [2005]). « Johdanto », IN *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*, Ruusuvuori, Johanna et Tiittula, Liisa (éds.). Tampere : Vastapaino, 9-21.

Tikkanen, Riikka (2014). « Välillä mua on melkein itkettäny mennä luennolle ». *Advanced language learners' experiences with foreign language anxiety*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto. [Mémoire de maîtrise]

Toivio, Timo et Nordling, Esa (2013 [2009]). *Mielenterveyden psykologia*. Helsinki : Edita.

Young, Dolly (1991). « Creating a Low-Anxiety Classroom Environment : What Does Language Anxiety Research Suggest ? », *The Modern Language Journal*, 75/4, 426-437.

Sites internet :

Centre d'études sur le stress humain (CESH) : <http://www.stresshumain.ca/le-stress/quest-ce-que-le-stress/stresseurs.html> consulté le 10.3.2016.

Ministère de la culture et de la communication (2013) : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Ressources/Comptes-rendus-de-colloques-journees-d-etude/Rencontres-2013-migrer-d-une-langue-a-l-autre-table-ronde-1> consulté le 18.2.2016.

<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/narration> consulté le 18.2.2016.

ANNEXE 1 : Le document envoyé aux étudiants

Hei,

Teen pro gradu –tutkielmaa ranskan opiskelijoiden mahdollisesta kieliähdistuksesta ja tarkoituksena on, että tutkimustuloksia käytettäisiin tukena opetuksen kehittämiseksi. Kieliähdistus on termi, jolla tarkoitetaan kaikkia niitä ahdistuksen ja jännityksen tunteita, joita kielenopiskelijat tuntevat juuri vieraan kielen opiskeluun liittyvissä tilanteissa. Erityisen ahdistavana koetaan usein vieraan kielen puhuminen oppitunneilla, mutta pelkoa herättävät esimerkiksi myös kokeet ja arviointi. Ahdistuksen kokemukset ovat hyvin yksilöllisiä ja se, mikä on pelottavaa jollekin, ei välttämättä ole sitä toisille.

Kerään aineistoa opiskelijoiden kirjoittamien kertomusten eli narratiivien kautta. Oman elämän pohdinta on ihmisen perustavanlaatuinen ominaisuus. Se on tietynlaista kerrontaa, jonka avulla ihminen rakentaa minuuttaan. Joillekin omasta elämästä kirjoittaminen onkin hyvin terapeuttilinen kokemus. Omaelämäkerralla tarkoitetaan kronologisesti etenevää yhtenäistä tarinaa, joka perustuu kertojan omaan elämään.

Tässä kertomuksessa kertojana ja päähenkilönä toimit sinä, ranskan kielen pääaineopiskelija. **Kerro ranskan kielen opiskelun tarinasi ottaen huomioon sekä kielenopiskelusi alkuvaiheet peruskoulussa/lukiassa että nykytilanteesi yliopistossa.** Voit käyttää apuna esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: Miten koit ranskan opiskelun koulussa ja miten koet sen yliopistossa? Opettajat? Opetuksen? Arvioinnin? Opiskeluilmapiirin? Opiskelutoverit? Työskentelyn tunneilla? Ahdistako, pelottaako, jännittääkö jokin? Ovatko pelot muuttuneet yliopistoon tulon jälkeen? Miten koet kieliähdistuksen, mitä se sinulle merkitsee? Mistä luulet mahdollisen ahdistuksen johtuvan? Miten ahdistus vaikuttaa opiskeluusi? Miten sitä voisi vähentää? **Mikä on ahdistavin ranskan kielen opiskeluun liittyvä kokemuksesi?** Kerro mielellään myös, jos olet oppinut/opiskellut ranskan kieltä myös muualla kuin koulussa, esimerkiksi ulkomailla. Miten tämä on vaikuttanut mahdolliseen ahdistukseesi?

Kuvittele, että kertomuksesi lukija on joku sinulle läheinen henkilö, johon luotat, ja jolle haluat kertoa kokemuksistasi. Kirjoita kuin puhuisit hänelle, rehellisesti ja avoimesti, ilman kiirettä. Anna asioista havainnollisia esimerkkejä, jotta kertomuksestasi tulisi mahdollisimman kattava ja perusteellinen. Kirjoita kertomuksesi **suomeksi**. Tarkkaa sivumäärää on vaikea määritellä, sillä kertomukset ovat aina yksilöllisiä. Pyri kuitenkin runsaaseen ja yksityiskohtaiseen kerrontaan.

Kertomuksia käsitellään tutkimuksessa luottamuksellisesti käyttäen kuvitteellisia nimiä ja kertomukset tuhoetaan heti tutkimuksen valmistuttua. Sinun ei tarvitse liittää nimeäsi tai yhteystietojasi kertomukseen, vaan voit kirjoittaa sen täysin anonyymisti.

Suuri kiitos avustasi tärkeän aiheen parissa!

Kati Mäkelä

ranskan kielen opiskelija

makela.kati.e@student.uta.fi

ANNEXE 2 : Les questions posées aux professeurs

1. Olitko tietoinen kieliähdistus-termistä ennen haastattelukutsua?
2. Oletko havainnut luennoillasi/kursseillasi selvää ahdistuneisuutta tai jotakin siihen viittaavaa? Miten se on näyttäytynyt? Miten olet reagoinut siihen?
3. Opiskelijoiden tasossa on paljon vaihtelevuutta, erityisesti ensimmäisinä opiskeluvuosina. Miten otat tämän opettajana huomioon?
4. Mistä opiskelijoiden kokema kieliähdistus mielestäsi voisi johtua?
5. Opiskelijoiden kirjoittamissa kertomuksissa on käynyt ilmi, että ”opettajat vaikuttavat paljon ahdistukseen”. Mitä voisit itse tehdä, jotta vieraan kielen opiskelu ei olisi niin jännittävää?
6. Erään opiskelijan sanoin ”jännitys näkyy, sillä tuntuu, että opettajat olettavat minun, kohta valmiin maisterin, olevani ranskan kieleni huipulla”. Odotatteko ja vaaditteko valmiilta maisterilta täydellistä kielitaitoa?
7. Koetko itse mahdollista jännitystä käyttäessäsi vierasta kieltä opetuksessa? Entä muissa kuin opetustilanteissa? Mistä luulet sen johtuvan?

* * *

1. Étiez-vous au courant du terme d’anxiété linguistique avant d’être informé de mon sujet de recherche ?
2. Dans vos cours, avez-vous remarqué l’anxiété chez les étudiants ? Si oui, comment se voit-elle dans les cours ? Comment avez-vous réagi ?
3. Le niveau des étudiants varie considérablement, surtout lors des premières années. Comment prenez-vous cela en considération en tant que professeur ?
4. Selon vous, quelles pourraient être les causes de l’anxiété linguistique des étudiants ?

5. Après avoir lu les récits personnels que les étudiants ont écrits, il me semble que l'influence des professeurs sur l'anxiété est assez grande. Qu'en pensez-vous ; est-ce que vous pourriez faire personnellement quelque chose pour rendre les leçons moins inquiétantes/intimidantes ?

6. Selon un étudiant, "l'anxiété se voit, parce qu'il me semble que les professeurs supposent que moi, bientôt diplômé avec un master de français, je maîtrise le français parfaitement". Est-ce que vous exigez des compétences linguistiques parfaites à la fin des études ?

7. Quant à vous-même, vous sentez-vous anxieux quand vous êtes obligés d'utiliser une langue étrangère ? Pourquoi ?